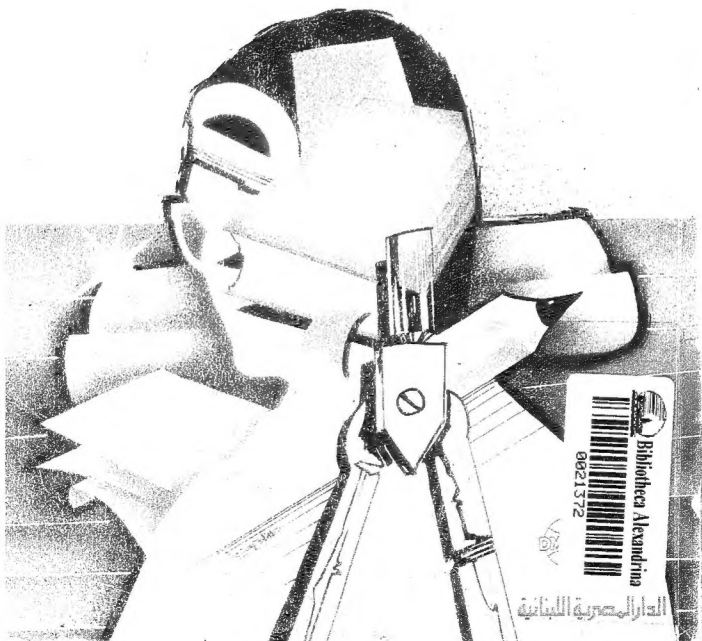


أَسَاسِيَّاتُ الدُّرُوسِ الْفَعَّالِ

فِي الْعَالَمِ الْعَرَبِيِّ

دكتور حسن شحاتة



الدار المصرية اللبنانية

أساسيات التدريس الفعّال

في المساء العربي

١٤١٣ هـ - ١٩٩٣ م



طباعة • نشر • توزيع

19 شارع عبدالعزيز لوت - الرياض 11564 - هاتف: 3333333 - فاكس: 3333333 - بريد إلكتروني: info@alsharh.com

AL-DAR AL-MASHRIK AL-LUBNANI

PRINTING — PUBLISHING — DISTRIBUTION

IN AND EL KHALIFEH SAHWA' B. P.O.Box 303-Cairo-Egypt PHONE: 99740-7000 FAX: 99740 CABLE: DAMELAPU

أَسَاسِيَّاتُ التَّدْرِيسِ الْمَعَالِ فِي الْعَالَمِ الْعَرَبِيِّ

دكتور حسن شحاتة

الناشر
لقدار المقري ربة البنات

بسم الله الرحمن الرحيم

الإهداء

إلى أسمى الأسماء
زوجهي الغالية والكريمة
والتي هي أسمى الأسماء
حباً واحتراماً

محمد شحاته



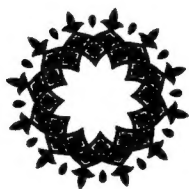
تقديم

هذه مجموعة من الدراسات اللغوية والتربوية الوظيفية ، وهى دراسات حديثة يضمها ميدان تعليم اللغة العربية ؛ بغية تحقيق الدرس اللغوى الفعال ، امتدت زمانا من مرحلة التهيئة اللغوية فى رياض الأطفال ، ثم رصد واقع تعليم العربية بالتعليم الأساسى ، والكفاءة اللغوية للطفل ، وتنمية التذوق الأدبى ، وتحليل المواد التعليمية المقدمة له فى المدرسة الابتدائية ، وأسس بناء مناهج الفائقين فى المرحلة الثانوية ، وتقييم المناهج اللغوية ، وصولا إلى إعداد التدريبات اللغوية للمستوى الجامعى ، ومستويات التنور اللغوى لدى معلمى المستقبل . كما امتدت هذه الدراسات مكانا لتعبر حدود مصر إلى البلدان العربية الشقيقة .

جاءت هذه الدراسات اللغوية والتربوية المتميزة فكراً ومنهجاً عبر مؤتمرات وندوات كثيرة التقى فيها فكر المؤلف وقلمه بأفكار وعبريات تعليمية وأقلام عربية ثرية . كما جاءت هذه الدراسات فى إطار نهضة ثقافية وتربوية وتعليمية تعيشها مصر عبر مؤسساتها المتعددة ؛ فى وزارات التربية والتعليم ، والثقافة ، والإعلام وهيئة العامة للاستعلامات ، وفى جامعاتها المتناثرة ، ومراكزها البحثية ، وجمعياتها العلمية .

ولاشك فى أن هذه البحوث والدراسات تفيد المهتمين بتعليم اللغة العربية من طلاب ومعلمين وموجهين وقيادات تعليمية ، كما أنها ستفرد مخططى المناهج الدراسية ومنفذيها ومقومها بزاد جديد ، وتفتح أمام الباحثين آفاقاً ورؤى مستقبلية لتحقيق نهضة لغوية تربوية ، وحوارات فكرية . خدمة علمية وتعليمية تقدمها للعاملين فى حقول لغتنا القومية على امتداد أرضنا العربية .

المؤلف



الفصل الأول

رياض الأطفال

واقعها وسبل تطويرها (*)

قضية الطفولة وتنشئة الأطفال من القضايا التي تلقى اهتماما واسعا بين المفكرين والعلماء والأدباء والمفتنين على اختلاف تخصصاتهم واتجاهاتهم ، إنها قضية تستثير اهتمام المجتمع بمستوياته القطرية والقومية والدولية ، فمن حق الطفل أن يلقي رعاية مناسبة ، ومن حق الطفل أن يربى تربية سليمة ، ومن حق الطفل أن ينشأ التنشئة التي تجعل منه في مستقبله إنسانا ، يعتز بنفسه ، ويعتز بلغته ، ويعتز بدينه ووطنه ، ويعتز به الآخرون . من حقه أن ينشأ إنسانا يستطيع أن يعيش حياته كما ينبغي أن يعيشها الإنسان ، وأن ينهض بمجتمعه العربي ويضيف إليه وينمي ويطوره ، وهذه رسالة الإنسان خلق من أجلها ، أن يعمر الأرض ويهيئها وفقا لمشيئة الله تعالى .

والطفل العربي من حقه علينا أن نوفر له كافة الإمكانيات التي تمكنه من الاستمتاع بحياته في مرحلة طفولته ، والتي تمكنه أيضا من النمو إلى الصورة التي تؤهله لمواجهة هذه الحياة . إن ما ينفق على الطفل مهما كان كثيرا لا يمكن مقارنته بما يعود على الفرد إن أحسن الإنفاق ، فالعائد هنا عائد إنساني ، وهو في ذات الوقت استثمار لأهم الطاقات في المجتمع العربي . إن تقدم المجتمع العربي ونموه يحتاج إلى هذا الإنسان ، إنسان يحسن استثمار قدراته العقلية ، ويحسن توظيف هذه القدرات لحريه وخير مجتمعه ، إنسان يعتز بنفسه ويعتز بحريته وآخريه (عبد السلام عبد الغفار ص ٨) .

وتعتبر مرحلة الطفولة من أهم المراحل في حياة الإنسان . ففي مرحلة الطفولة تنمو قدرات الطفل ، وتفتح مواهبه ، ويكون قابلا للتأثير والتوجيه والتشكيل . وقد أكدت البحوث والدراسات النفسية والتربوية على خطورة هذه المرحلة العمرية ، وأهميتها في بناء الإنسان ، وتكوين شخصيته ، وتحديد اتجاهاته في المستقبل (فتحية

سليمان ص ٦٤) كما تعتبر مرحلة ما قبل المدرسة مرحلة حساسة ومهمة .

إن السنوات الست الأولى من حياة الفرد هي الأساس التكويني الذي يقوم عليه بناء الشخصية ، حيث تتحدد السمات الرئيسية للشخصية ، وغالبا ما تكون خصائص نمو الطفل في هذه المرحلة التكوينية المبكرة بمثابة منبئات بشخصية الطفل وتطور مسار نموه في المراحل العمرية التالية . وهذه الفترة العمرية تحتل موقعا رئيسيا من تطور عمليات نمو الفرد . هذا الموقع هو قاعدة البناء والأساس الذي ترس على دعائم الشخصية ، وليس غريبا أن تطرح بعض نظريات العلاج النفسى ، وبخاصة التحليل النفسى - مبدأ تشخيصيا وعلاجيا هاما ، وهو « قَتَشْ عن الطفل » لنبحث عن مصدر العلة في خبرات الطفولة عند الفرد ، فيذور السعادة والشفاء عند الكبار تكمن في طفولتهم (فيولا البيلوى ص ١٠٨) .

وتتميز مرحلة الطفولة بإمكانية ممارسة الضبط والتوجيه التربوى خلالها على الطفل ، كما أنه من اليسير لإكساب الطفل في مرحلة ما قبل المدرسة السلوك المرغوب فيه ، وفقا لما يعتنقه المجتمع العربى من فلسفة ، بل إنه يمكن تنمية قدراته العقلية والمهارة وتوجيه ميوله وتنمية استعداداته .

إننا لو أردنا حقا ثورة تعليمية لم يكن لنا بد من البدء بالطفل وحواصه ؛ لنفتح له نوافذ السمع والبصر ، فيرى ويسمع ، ويجمع ما استطاع له أن يجمع من المعلومات ، وأن ندرجه تدريجا متواصلا في كل مناسبة (زكى نجيب محمود ص ١١) .

والأمر الذى لا يحتاج إلى تأكيد هو أن النمو الإنسانى عملية كلية ومتكاملة ، فلا ينبغى أن ننظر رياض الأطفال إلى جانب من جوانب النمو منفصلا عن غيره من الجوانب الأخرى ، وهذا يعنى أن نعمل على تنشئة الطفل تنشئة متكاملة تحقق نموا شاملا في النواحي الشخصية والاجتماعية والدينية والصحية والعلمية والفنية والسياسية .

والاهتمام بتربية الطفل في مرحلة ما قبل المدرسة واجب وضرورة ؛ فهى تزوده في سن مبكرة بالقيم والاتجاهات والمبادئ التى يؤمن بها مجتمعه ؛ ومن ثم فهى تعمل على تنميته روحيا وخلقيا وفكريا وجسميا واجتماعيا . فالتربية مظهر أساسى للتعبير عن

ثقة المجتمع في قدرته على تطوير وتغيير مستقبله بتنشئة صفاره على نحو يختلف عما يكونون عليه إذا تركوا وشأنهم دون جهد تربوي مقصود ومنظم .

والطفل لا ينمو نموا سليما إلا إذا توافرت له بيئة تربوية غنية ، مليئة بالمثيرات والمنبهات التي تتحدى طاقاته وقدراته ، والتي تعمل على تنمية قدراته الجسمية والنفسية والاجتماعية والعقلية ، والطفل ينمو في ظل خبرات تربوية مقصودة ، يكتسب أثناءها العديد من الخبرات التي توجه نشاطه وجهة تؤدي إلى تحقيق وجوده كإنسان ، ذلك أن الفشل في حياة الطفل المستقبلية يرجع إلى العديد من الأسباب التي من أهمها أنه لم تُهيأ له البيئة التربوية المناسبة كي ينمو بالصورة الكاملة المتكاملة التي تمكنه من الحياة كإنسان (عبد السلام عبد الغفار ص ٢) .

والأطفال الذين يلتحقون بالرياض في مرحلة الطفولة المبكرة يستمتعون بأنواع شتى من الأنشطة التي يقبلون عليها تلقائيا . وتتضمن التلقائية بالضرورة أن الأطفال يفرحون ويسعدون وهم يمارسون أنشطة متنوعة قادرة على أن تنمهم جسميا وعقليا وخلقيا واجتماعيا .

ورياض الأطفال هي مرحلة تسبق التحاق الطفل بالمدرسة الابتدائية وما يفرضه التعليم المدرسي من ضغوط وتوقعات في عمليات التعليم والتعلم ، وما يستلزمه ذلك من إعداد وتهيئة في سنوات ما قبل المدرسة ، كما تسبق رياض الأطفال مرحلة جماعات الأقران ، ولذلك فهي فترة عمرية مواتية لتعلم أسس السلوك الاجتماعي الذي يعد الطفل للتفاعل مع الحياة الاجتماعية المنظمة في المراحل العمرية التالية وما تتطلبه من عمليات التوافق . ورياض الأطفال مرحلة الاستكشاف حيث يسعى الطفل إلى معرفة بيئته بعناصرها وعلاقاتها ، وكيف تعمل ، وكيف يكون جزءاً منها ، وما موقعه فيها . وهي فترة حساسة ، ومرحلة حرجية ، فكثيرا ما يواجه الأطفال فيها صعوبات ومشكلات ، فالطفل في سبيل تكوين شخصية متميزة يبدى نزعة قوية إلى الاستقلال والاعتماد على النفس ، وغالبا ما يكون عنيدا غير مطيع ، صليبا أو عدوانيا ، وقد يعاني من الغيرة ، ورياض الأطفال مرحلة مستهدفة لبعض الاضطراب وعدم الاتزان خلال سعى الطفل إلى التوافق مع بيئته وضغوطها ، مما يتطلب حكمة في تدبير أساليب الرعاية الملائمة لوقاية الأطفال من التردى في اضطرابات انفعالية

وسلوكية حادة ، وذلك قبل أن تدعم وتستحكم وتصبح نمطا مسيطرا .

وربما الأطفال مرحلة مرنة ، فيها يكون الطفل أكثر استجابة لتعديل السلوك ، فالطفل في حالة من التشكل والتكوين ؛ وهو لذلك قابل للتغير والتعديل أكثر من أى مرحلة نمائية أخرى ، وهو أكثر استجابة للمواقف والخدمات العلاجية التى تقدم له . وهذه الفترة العمرية المبكرة مرحلة حساسة للتعليم ولاستيعاب الخبرة التى يتعرضون لها أو نعرضهم لها ، فالطفل في حالة تهيؤ من داخله لاستقبال الخبرة من خارجه دون أن تعطلها أو تصدها استجابات متعارضة أو دون أن تعمل آليات الدفاع على تقليل أو تشويه تلك الخبرة ؛ لهذا تعتبر سنوات ما قبل المدرسة مرحلة مثلى للتعليم الفعال ، ولتوسيع ما يعرف بإمكانات التعلم لدى الطفل ، ولتحقيق النمو بأقصى سعة لطاقت الطفل (فيولا البيلاوى ص ١٠٩) .

وتبدو أهمية رياض الأطفال وتأثيرها الواضح على الأطفال المتحقين بها في أن الأطفال غير المتحقين بدور الحضانه يكونون أكثر معاناة للمشكلات النفسية : الانفعالية والاجتماعية ، ومشكلات الكلام ، من الأطفال المتحقين بالرياض . كما أن المشكلات النفسية لدى الأطفال تقل إذا توفرت في الرياض الإمكانيات والخدمات المادية والبشرية (هاء الفطاطرى ص ١٣٥) . كما أن مدى القدرات بين الأطفال قبل التحاقهم بالمدرسة يكون هائلا بالفعل ، أما الأطفال الذين لم تمكنهم ظروفهم من الانتظام في رياض الأطفال فإنهم يبدون بمستوى منخفض في هذه القدرات (بيرد ص ٨٣) أضف إلى ذلك أن رياض الأطفال لها أهمية خاصة في تكوين شخصية الطفل مستقبلا ، وأن البرامج الناجحة التى تقدمها الرياض للأطفال تساعد في الارتفاع بمستوى الأطفال ، وتنمى ذكاءهم ، وتحقق التطور المنشود في حياة الطفل (جريفرز ص ٥٠) .

فروضة الطفل مؤسسة تربية للأطفال من سن ٤ - ٦ سنوات ، وهى تتميز بأنشطة اللعب المنظم ذى القيمة التعليمية والاجتماعية ، وتتيح الفرص أمام الأطفال للتعبير الذاتى والتدريب على كيفية العمل والحياة معا في ضوء بيئة الطفل وأدوات ومناهج وبرامج مختارة بعناية ؛ لتزهد من نمو الطفل وتطوره (جود ص ٤٣٧) .

وربما رياض الأطفال هى المؤسسات التربوية التى تلى المنزل ، فحيث تم العمليات

التربوية الهادفة والمباشرة لتنمية شخصية الأطفال ، وتطوير قدراتهم الاجتماعية والجسمية والوجدانية والعقلية . وهي تؤدي دورا مهما أساسيا في نمو الطفل وتنشئته ، وهي قاعدة رئيسية للسلم التعليمي تمهد له وتجعل تكيف الطفل أمرا عاديا وميسرا ، وهذا ما يدفع أبناء المجتمع العربي إلى إلحاق أبنائهم برياض الأطفال ضمانا لمستقبلهم .

إن تربية الأطفال خلال مرحلة ما قبل المدرسة أمر هام لأى سياسة تربوية ، ولم تعد رياض الأطفال أمرا ثانويا فى أى نظام تربوى للدول المتقدمة ، فمنذ بداية النصف الثانى من القرن العشرين أصبحت رياض الأطفال مجالا رئيسيا من مجالات التنشئة الاجتماعية فى المجتمعات المتقدمة ؛ حيث يتعلم الطفل بشكل غير مباشر بعض الخبرات التربوية والثقافية أثناء قيامه باللعب والأنشطة الحركية أو الاجتماعية أو المعرفية المختلفة .

ورياض الأطفال تعمل على تنمية قدرة الأطفال على الابتكار والإنجاز والاكتشاف ؛ تتميز ألعابهم بالخيال الواسع والمحاكاة ، كما تعمل على تكوين بعض المفاهيم البسيطة . ويستمتع الطفل بمحاكاة من يجب من الكبار ، وهو يحقق أهدافا تربوية عن طريق التفاعل والتعاون والحب والثقة بينه وبين المشرفات .

وتحتل دراسات طفل ما قبل المدرسة ورياض الأطفال مكانة متميزة لدى المفكرين والتربويين وخبراء الصحة والتغذية . ولم تنأث هذه المكانة إلا بعد جهود طويلة بدأت بآراء فلسفية وأثرت فى النظريات السيكولوجية والتربوية ، وأفسحت المجال لدراسات علمية مقننة أفادت بدورها فى الوقوف على المشكلات الشائعة فى رياض الأطفال على المستويات القطرية والقومية والعالمية ، وتحديد سبل علاج هذه المشكلات والتقليل منها ووضع الحلول المناسبة لها ؛ بغية تطوير الرياض من أجل تحقيق طفل ما قبل المدرسة وإعدادة إعدادا نفسيا وتربويا للمدرسة .

والأسرة والروضة مؤسستان ضرورتان لتربية الطفل ، وليس من المفترض أن تضطلع الروضة بالمهام التى تقوم بها الأسرة ؛ ذلك أن الروضة ليست بديلا للأسرة ، بل إن هناك تكاملا بينهما فى الأدوار والوظائف التربوية والصحية والاجتماعية والثقافية التى تتطلبها التنشئة السليمة للأطفال ، فالروضة مطالبة أن تقوم بمجهود وافر لتعوض

بعض السبلات التي تتسم بها التربية الأسرية في الخدمات الصحية ، وتعليم العادات الاجتماعية وأنماط السلوك الخلقى ، بل إن الرياض مطالبة بالتعويض عن التغذية السيئة أو غير المتوازنة التي تقدمها الأسرة للطفل وتعويض مختلف أشكال الحرمان من اللعب وأدواته وممارسة أنشطة رياضية وفنية وأدبية متنوعة لا تمارس في إطار البيئة الأسرية الفقيرة . كذلك فإن حل مشكلات الطفولة المبكرة الصحية والاجتماعية والنفسية وحماية الطفل من الأمراض لا يمكن أن تقوم بها الروضة دون ما اتصال مستمر مع الأسرة ومن خلال التعاون معها (عدنان عبد الرحيم ص ٣٣) .

هذه الاعتبارات تتضح بجلاء أهمية التعليم قبل المدرسى ، وتأثير خبرات الطفل برضا الأطفال على نموه وتنشيط هذا النمو ، وأن هذه الخبرات ترسي الأسس التي يقوم عليها بناء الشخصية ، كما يظهر تمكنه السريع من المهارات الحركية ومن الانساق الحسى - حركى . وأن الطفل بتأثير خبرات الروضة يبدى نضجا اجتماعيا يتضح من نزعه إلى تأكيد الذات والاستقلالية والتفاعل الاجتماعى مع أقرانه ، وإلى التعاون والصداقة والتنافس والتعاطف ، كما تتضح أهمية رياض الأطفال في التنمية الشاملة والمتوازنة للطفل ، وتهيئة الطفل للانتقال من البيت إلى المدرسة ، وتنمية الاستعداد للتعليم المدرسى والتهيؤ للانتظام في التعليم الشكلى .

واقع رياض الأطفال على المستوى القومى

إن معرفة واقع رياض الأطفال على امتداد الأرض العربية ، ومسح هذا الواقع وتتبع المشكلات والعقبات التي تواجه قيام الرياض بوظائفها المنوطة بها - أمر يدعونا إلى استقراء البحوث والدراسات العلمية التي عنت برضا الأطفال ، وكذا المؤتمرات والندوات والاجتماعات التي عقدت على المستويات القطرية والقومية والدولية ، وكذلك تتبع كتابات المهتمين برضا الأطفال ومعرفة أفكارهم وخبراتهم وتجاربهم الثمينة ، ومن خلال هذه المصادر المتنوعة أمكن حصر ونجميع جملة من المآخذ والمشكلات التي تواجه رياض الأطفال عبر الأقطار العربية بعامة ، وجلها مثالب يجب تحديدها بداية ؛ توطئة لتحسين رياض الأطفال وتطويرها .

ويمكن عرض ما تم تجميعه من المصادر موثقاً كما يلي :

رياض الأطفال لا ينظر إليها باعتبارها مرحلة أساسية في السلم التعليمي ، فهي تشكل أشتاتاً غير مجتمعات لا تضمنها فلسفة واضحة موحدة تنبثق من نظرنا إلى هذه المرحلة المهمة في حياة الطفل العربي ، وهنا تصبح وظيفة الرياض الإعداد للتعليم اللاحق مقولة غير محققة ، الأمر الذي يحتاج إلى مدرسة وإعادة نظر من جهة القائمين على شؤون التعليم بالوطن العربي .

والكثير من رياض الأطفال تجدد نفسها مرغمة على تجاوز المتعارف عليه دولياً في قبول الأطفال بالفصل الواحد . فمعدل الأطفال للمعلمة الواحدة ارتفع من ٢٧ طفلاً سنة ١٩٧٩ إلى ٥٠ طفلاً الآن في معظم رياض الأطفال . و يترتب على هذه الكثافة العالية للأطفال في فصول الرياض الكثير من المشكلات التربوية ، فمن العسير أن تراعى المشرفة حركة النمو ومتطلباته وحاجات الطفل وقدراته وإمكاناته ، كما تؤثر هذه الكثافة العالية على حسن استغلال المساحات المخصصة للنشاط حتى تصبح مؤسسة إيواء لا ترجى منها فائدة تذكر (عبد العزيز الشناوي ص ١٩) .

وررياض الأطفال القائمة في الوطن العربي عددها قليل بالنسبة لعدد الأطفال في سن الرياض . وبالنظر إلى حجم هؤلاء تبدو نسبة استيعاب الرياض منخفضة جداً ، ولا يتوقع أن تكون أعلى من ٥٪ في معظم البلدان العربية (سعد مرسي وآخرون ص ٣٦) ، أي أنه لا يتمتع بفرص التعليم قبل المدرسي سوى كم ضئيل من الشريحة المنتفعة بهذا التعليم الذي لم تعد حيويته وشرطيته لما بعده من المراحل موضع نقاش ، وهو وجه من وجوه الخروج على قاعدة تعليم أبناء الأمة العربية بالسوية (جواد رضا ص ٣) .

إن المناهج والبرامج التي تقدم لطفل الرياض لا تظهر جدواها إلا عند التقييم المرحلي أو النهائي ، ولا يمكن معرفة مخرجات هذه المناهج على أساس موضوعي إلا بواسطة دراسات ميدانية تبرز مدى استفادة الأطفال منها ، ومدى تأثير البرامج عليهم ، وهو أمر ما زال رهن البحث في كليات التربية ، ومراكز دراسات الطفولة ، ومراكز البحوث في معظم البلدان العربية . كما أن الأمر لا يقتصر على المناهج ،

بل يمتد إلى البنايات التعليمية وكفايات المربين والمشرفات ، وتحديد خصائص نمو الطفل العربى ومتطلباته وحاجاته وقدراته وميوله ودراسة بيئته وأبعادها الثقافية المادية وغير المادية على المستويات القطرية والقومية والإسلامية ، وحتى نتخل عن محاكاة ما يتصل بالطفل فى بلدان متقدمة شرقية أو غربية وما يتصل بمناهجها وما تستخدمه من طرائق وأنشطة ووسائل .

وتحديد معالم فلسفة تربوية عربية للأطفال ما قبل المدرسة يعد خطوة ضرورية وأساسية فى التخطيط لتربية أطفال ما قبل المدرسة . ويمكن أن يستفيد منها المسؤولون والقائمون على تربية أطفال ما قبل المدرسة من مخططين وإداريين وقادة ومشرفات ومربين فى تحديد الأهداف العامة والخاصة لتربية أطفال ما قبل المدرسة ، وفى الاختيار المناسب للخبرات والوسائل والأساليب فى التخطيط والتوجيه والتقييم السليم لتربية أطفال ما قبل المدرسة ، كما تساعد على فهم معنى العملية التربوية فى رياض الأطفال ، والعمل التربوى للمربين بطريقة أفضل ، ومعالجة المشكلات التى تعترض العاملين فى ميدان تربية أطفال ما قبل المدرسة .

وهناك ممارسات جادة وسليمة فى بعض رياض الأطفال ، إلا أنها تفتقد التوازن الذى يتطلبه النمو السليم للأطفال جسيميا وعقليا وانفعاليا ، حيث يتم التركيز على بعض الأهداف دون غيرها ، كالتركيز على النواحي المعرفية التى تقوم على التلقين فى كثير من الأحيان بقصد إعداد الأطفال لمرحلة التعليم الأساسى ، فصار الطفل يتعلم القراءة والكتابة والحساب ، بل صار الصغير يعود إلى المنزل محملا بالواجبات المنزلية (نادية يوسف ص ١٤٩) .

وتعانى معظم رياض الأطفال من نقص فى المعلومات والمشرفات المؤهلات ، فقليل ممن يحملن المؤهلات المناسبة للعمل فى الرياض ، وكثير ممن يحملن شهادات متوسطة أو جامعية لا علاقة لها بالرياض . وهذا الوضع يؤثر بشكل واضح على أداء المشرفات والمعلمات فى عملهن مع الأطفال ، ويؤدى إلى الكثير من المشكلات فى نمو الطفل (فوزى غبهال ص ١٠) كما أن مشرفات الرياض يعانين فى بعض الأحيان من النظرة الاجتماعية المتدنية بالمقارنة بالمعلمات فى مراحل التعليم الأخرى ، وهذا بدوره يشكل

اتجاهات سلبية نحو العمل مع الأطفال في الرياض .

ومن مبررات تعلم طفل ما قبل المدرسة تقديم تعليم تعويضي لأبناء الطبقات المحدودة الدخل والمحرومة ثقافيا . بيد أن الملاحظات اليومية تكشف عن ارتباط هذا النوع من التعليم قبل المدرسي بأبناء البيئات القادرة . إن الذين يحتاجون إلى هذا التعليم هم أكثر الأطفال حرمانا منه ، ذلك أن فئة الأطفال المحدودة الدخل لا يحصلون على تعليم قبل مدرسي ، إنهم يدخلون إلى المدرسة دون إعداد أو تهيئة ، أما أترابهم من القادرين فإنهم يحصلون على هذه التهيئة وهذا الإعداد قبل المدرسي ، ويدخلون المدرسة فيتفوقون على أقرانهم في التعليم المدرسي اللاحق . وهذا الوضع الطبقي لا يتحقق الفرص التعليمية المتكافئة بين الأطفال ويربط التعليم بالتفاوت الطبقي (فكري شحاتة أحمد ص ٥٥٣) .

وانتشار رياض الأطفال يتسم باختلال التوازن بين الريف والحضر ، إذ تكثر الرياض في المدن إلى أن تصل نسبتها إلى ٨٠٪ وتتعداها في بعض الحالات إلى ١٠٠٪ . ولعل ذلك مرَدُّه خروج المرأة الحضرية إلى سوق العمل ، واختلال التوازن في المرافق والخدمات المتاحة لكل من الريف والحضر (عبد العزيز الشتاوى وعادل الأحمر ص ١٠) .

وهذا التوازن المفقود بين الريف والحضر يعني أن عددا هائلا من أطفال الريف يعيشون خارج رحاب رياض الأطفال ، ولا تلبى حاجات نموهم إلا عن طريق الأسرة ، وهذه الأسرة الريفية العربية تعاني من تبعات التخلف الاقتصادي ، والجهل المتفشى داخل بعض المجتمعات العربية ؛ إذ تبلغ نسبة الأمية فيها ٥٠٪ في أغلب الأحيان ، وتصل إلى حد ٨٠٪ في بعض الحالات ، وخاصة بين الأمهات ، ويتربط على ذلك كله أن الأمهات والآباء يفتقدون الوعي بمخطورة السنوات الأولى من حياة الطفل ، وأهمية التربية والرعاية الصحية والنفسية في هذه المرحلة العمرية .

وتتميز واقع رياض الأطفال في الوطن العربي بتوافر إطار قانوني تشريعي في جل الأنظار العربية يحدد الأهداف العامة للرياض ومشمولاتها ومهامها ويضبط شروط فتح وسر العمل في مختلف النواحي (عبد العزيز الشتاوى ص ٢٠) بيد أن النصوص

التشريعية تتفاوت من قطر عرى إلى آخر من حيث أوزانها النسبية وتطبيقاتها التربوية ، والمواصفات المعمارية المطلوب توافرها في الروضة ، والمشرفات والمريات . إن السامح في تطبيق النصوص التشريعية تبرره قلة الكوادر التربوية المتخصصة في التربية قبل المدرسية ، وقد يتم تجاوز هذه المشكلة في المستقبل إذا حققت الدول العربية اكتفاءها في هذا الميدان .

ويشير واقع التربية قبل المدرسية إلى أن البنات المخصصة لرياض الأطفال لا تشكل إلا نسبة ضئيلة من البنات المتوافرة الشروط والمواصفات ، فغالبية البنات مساكن عادية أُدْخِلَتْ عليها بعضُ التعديلات ، وهى فقيرة من حيث الساحات والمساحات التى تناسب الأنشطة المنوطة بأطفال الرياض ، والتي تساعد على تحقيق علاقات وظيفية تيسر التحول من نشاط إلى نشاط بطريقة منهجية ، أضف إلى ذلك قلة توافر معطيات تتصل بسلامة الأطفال وأمنهم . وبالرغم من التقدم في إنشاء رياض الأطفال في القرن العشرين وزيادة عددها فإن هناك تخلفاً كثيراً من حيث الكيف الذى يقصد به مواصفات إنشاء رياض الأطفال ، وتحديد مستوى كفاءتها في القيام بمهامها التربوية والاجتماعية . أى أن هناك فجوة بين ما هو قائم بالفعل من هذه الرياض وبين ما ينبغي أن يكون .

وتتنوع السلطات الإشرافية على الرياض وتتسع هذه السلطات لتشمل وزارات التربية والتعليم ، والشئون الاجتماعية كما في مصر ، والشباب والرياضة كما هو الشأن في تونس ، أو وزارة الداخلية ووزارة التربية مثل العراق . أما احتضان وزارات التربية في أقطار عربية أخرى فإنه لا يعنى بالضرورة أن مرحلة رياض الأطفال صارت جزءاً من السلم التعليمي ، إن أغلب الدول العربية لا تدرج هذه المرحلة قبل المدرسية في سلمها التعليمي (الحولية العربية للتربية) .

والسلطات الإشرافية هذه تمنح الترخيص لفتح الرياض ، وتخطيط المناهج وإعداد البرامج ومتابعة التطبيق إدارياً وصحياً وتربوياً ونفسياً وتدريب المشرفات وتقديم العون المالى ، وتزويد الرياض بالأثاث والأجهزة والمعدات ، غير أن هذه السلطات الإشرافية قد تنوعت في الأقطار العربية : فبعضها يتبع القطاع الحكومي ، وبعضها

يتبع القطاع الخاص . وبعضها يشارك فيه القطاع الخاص القطاع الحكومي في الإشراف والتوجيه لرياض الأطفال . وهذا التنوع في السلطات الإشرافية يعكس بدوره على الإمكانيات المتاحة للرياض ، والرؤى الفلسفية والخبرات التعليمية ونوعية البرامج وحجم الأنشطة ونوعية البنايات ، وهذا كله له أثره الواضح على تشكيل الأطفال في هذه الرياض المتنوعة التبعية والإشراف . وهذا التنوع في السلطات الإشرافية بين حكومية وخاصة أثار جدلا لم يحسم حتى الآن : فهناك من يرون أن القطاع الخاص ضروري وأساسي في مرحلة ما قبل التعليم المدرسي ، فهو يؤدي خدمات قيمة للمجتمع ، ويخفف العبء الملقى على كاهل الحكومة ، ويؤدي خدمة تعليمية على مستوى راق ، ويوفر خبرات تربوية ثرية للأطفال . بيد أن هناك فريقا آخر يرى أن القطاع الخاص يسعى عادة إلى الاستثمار المادي على حساب الاستثمار التربوي ، وأنه لا يولي الجانب التربوي عناية كافية ، كما أن الرسوم والأموال التي تحصل من الآباء مرتفعة إذا ما قورنت بالمبالغ الرمزية التي تحصلها الرياض الحكومية . ويرى فريق ثالث أنه لا ضرر من مشاركة القطاع غير الحكومي في الإشراف على الرياض ما دامت الأمور الصحية والتربوية والنفسية متوافرة ، وما دام هناك إطار تشريعي تلزم به رياض الأطفال على اختلاف السلطات الإشرافية التي تتبعها .

ويعاني تعليم ما قبل المدرسة من نقص الإمكانيات في بعض البلاد العربية وسوء الظروف اللازمة لرعاية الأطفال ، وتفاوت الإمكانيات المتاحة للرياض : فمنها ما يتم في شقة بالدور الأرضي لإحدى العمارات ، أو صالة في مبنى ، أو مكان في مكاتب إدارية ، وبصفة عامة لا توجد مطابخ أو دورات مياه خاصة بالأطفال أو أفنية مناسبة ، كما أن بعض الرياض ملحقه بالمدارس الابتدائية يخصص لها جزء صغير جدا من الفناء لا يتناسب مع عدد الأطفال الموجودين فيه (منى على جاد ص ٣٤٩) . وهذا كله لا يساعد في تحقيق أهداف الرياض ، ولا يساعد ضيق الأفنية ظروف نمو الطفل واعتياده على الحركة والنشاط واللعب وتوفير الفرصة للنمو والانطلاق دوماً عوائق أو حواجز .

ويحتمد معظم رياض الأطفال على التمويل الذاتي بفرض رسوم مصروفات على

الأطفال المستفيدين أو الاستفادة من بعض المساعدات التي تقدمها بعض الوزارات أو الجمعيات الخيرية أو المعونات الأجنبية . وهذا التمويل بوضعه الراهن يهدد استقرار واستمرار رياض الأطفال ، كما أنه يتيح لأبناء بعض الفئات الحصول على تعليم قبل مدرسى أفضل من أبناء فئات أخرى ، ومن ناحية أخرى فإن أبناء فئة أخرى لا يحصلون على تعليم قبل مدرسى ؛ لأنهم من غير القادرين ، كما أن مستوى التمويل الذى تحصل عليه الروضة سواء من المصروفات أو الرسوم أو الإعانات والمساعدات - يساعد فى اختلاف جودة الرعاية المقدمة للأطفال (فكرى شحاته أحمد ص ٥٥٠) .

إن بعض رياض الأطفال هى أماكن أعدت فقط لإيواء الأطفال أثناء غياب أمهاتهم فى العمل ؛ ومن ثم فلا يوجد اهتمام بتهيئة هؤلاء الأطفال وإعدادهم للمدرسة ، كما أن برامج وخطط العمل فى هذه الرياض تقتصر على حفظ الأناشيد والأغاني وسماع القصص ، أضف إلى ذلك عدم تواجد مشرفات مؤهلات للعمل فى الكثير من رياض الأطفال .

وبعض رياض الأطفال يشبه المدرسة الابتدائية فى مناهجها القائمة على أساس التدريس الرمى أو الشكلى بمعناه الجاف والتقليدى ، فهى تعلم مبادئ القراءة والكتابة والحساب وإحدى اللغات الحية فى فصول تتطلب السكون وعدم الحركة ، ولا تستهدف تربية الطفل من خلال اللعب . إنها تقدم للطفل الكتب المقررة ، وعلى الطفل أن يستوعبها ؛ لكي يحقق فيها النجاح . وهكذا تضى الساعات والطفل جالس محروم من الحركة ، والجميع سعداء لاعتقادهم أنهم يعدونه للمدرسة . إنهم فى الحقيقة يضحون بطفولته ويخمدون فيه القدرة على التعلم التلقائى عن طريق اللعب وتدريب الحواس .

ومازال الكثير من الآباء والأمهات يعتقدون أن الهدف من مرحلة ما قبل التعليم المدرسى هو تعليم الطفل مبادئ العلوم الأساسية ، الأمر الذى يتناق مع طبيعة الرياض باعتبارها مرحلة إكساب الطفل العديد من الخبرات والمهارات الذهنية والاجتماعية والنفسية والجسمية عن طريق اللعب والنشاط واستخدام الحواس .

وهناك نقص ملحوظ في توفير البيئة التربوية بمثيراتها ومنبئاتها في رياض الأطفال ، ومن شأن هذا النقص ألا يعطى للطفل فرصة النمو المتكامل ، ويلقى عشا على الآباء والمشرفات يدعو إلى إيجاد مواجهة شاملة وتخطيط عام متكامل ، لا يقتصر فقط على ما يوجه لخدمات الطفل ، فالكبار أيضا في حاجة إلى من يرشدهم ويساعدهم على معرفة الأسلوب المناسب لتوفير وتبينة بيئة مناسبة نمو أطفالهم (إلهام عبيد ص ٢٦٥) .

سبل تطوير رياض الأطفال

إن نظرة مستقبلية لرياض الأطفال في ضوء ما أسفر عنه مسح الواقع تدعونا إلى نسج رياض الغد على أساس الإيمان الصادق بأهمية العناية بالطفولة وتنشئة الأطفال ورعايتهم ، بضرورة تربية طفل ما قبل المدرسة تربية شاملة متكاملة ، والأخذ بالتغيرات الثقافية والاقتصادية والاجتماعية الحادثة في المجتمع العربي ، والإمكانات التي يجب أن نحشد لها لتبينة وإعداد طفل ما قبل المدرسة ، وفي ضوء معطيات البحوث العلمية التي أجريت في مجال رياض الأطفال ، والخبرات الغنية التي تناثرت عبر رياض الوطن العربي ، وعبر الرياض على المستويات القطرية والعالمية ، وعلى هدى من تلك التوجهات الوظيفية والعملية التي تمخضت عن الندوات والمؤتمرات العربية والدولية ، وعلى ضوء استراتيجية التربية العربية .

إن للمجلس العربي للطفولة والتنمية دوراً واضحاً في تطوير رياض الأطفال . فهو يؤمن بأن مستقبل الأمة العربية يتوقف على بناء أجيال الطفولة الحاضرة ، وبأن صياغة المستقبل لا بد أن تستجيب لاحتياجات الأطفال العرب ، وتستلهم روح العصر ، وتعتمد على التخطيط العلمي . والمجلس العربي للطفولة والتنمية يؤكد على حق الأطفال العرب في الحياة والحرية والكرامة ، حقهم في ثقافة أغنى ، ووطن أعز ، وأمة أقوى ، ويؤكد على ضرورة تعبئة الجهود العربية الفكرية والروحية والمادية من أجل حسن تنشئة أطفال الأمة العربية وحسن رعايتهم .

إن أول ما أهم به المجلس العربي للطفولة والتنمية هو طفل ما قبل المدرسة ،

ومن هذا المنطلق جاء اهتمامه بالرياض الأطفال ، فبدأ بمحصر البحوث والدراسات والكتابات المتخصصة التي عنت بطفل الحضانة والرياض ، وقد أُنجزت في ضوءها الدراسة الحالية . إن إقامة قاعدة معلومات إحصائية ونوعية حول رياض الأطفال : تشريعاتها وأبنيتها وبرامجها ومناهجها وأنشطتها والجوانب المعرفية والوجدانية والمهنية لطفل الرياض ، والمشرفات والعاملين بالرياض كفاءاتهم ومواصفاتهم - تعد قاعدة مرجعية يفيد منها متخذ القرار والباحث العرني من أجل حسن تنشئة الطفل العرني وحسن رعايته .

ويمكن الآن التقدم بمجموعة من السبل لتطوير التربية قبل المدرسية في مرحلة رياض الأطفال كما يلي :

إن المناهج التي تعد لطفل ما قبل المدرسة ، وخاصة أطفال الرياض - يجب أن تنهض على أساس أن الهدف منها ليس هو التدريس كما هو الحال في المراحل التعليمية الأخرى ، بل التنمية الشاملة لحواس الطفل وقدراته ومهاراته وميوله واتجاهاته واكتشاف مواهبه وتربيته تربية شاملة ومتكاملة : صحيا ، وعقليا ، واجتماعيا ، ووجدانيا ، وتبنيته للمدرسة الابتدائية ولتقبل ما تقدمه المدرسة لأطفالها .

كما يجب الاتفاق بين المناهج التي تعد لطفل الرياض في البلدان العربية على نوعية البرامج والأنشطة والوسائل التي يمكن أن تحقق أهداف الرياض ، وكذلك تجهيزات الرياض وساحاتها التي يمارس فيها الأطفال أنشطتهم التربوية ، وأدوار المربيّات والمشرفات وأدوار الأطفال في تحقيق هذه الأهداف .

ومنهج رياض الأطفال يجب أن يتكون من قاعدة عريضة من الخبرات المتعددة المتنوعة المتكاملة المتداخلة ؛ ومن ثم فلا موضع لصياغته في أسلوب من المواد أو المقررات . أو النظر إليه على أنه مستودع معلومات وحقائق . ومنهج هذا من شأنه يجب أن يقوم على النشاط الحركي ويشبع استطلاع الطفل ، وينبع من داخله ولا يفرض عليه ، ويكون مصدره بيئة الطفل بمواقفها وعناصرها ، ويتنوع بالتالي بتنوع البيئات ، ويكون من المرونة بحيث يواجه الفروق الفردية بين الأطفال في الميول والاهتمامات والقدرات . والعناية واجبة لتوفير البيئة التربوية التي من شأنها تنشئة

الطفل اجتماعيا وتربيته تربية متكاملة ، فهي تهتم بتنمية لغة الطفل بما يتمشى مع قدراته وإمكاناته ، وإتاحة الفرصة بينه وبين أقرانه للتواصل ، وتهتم التربية أيضا بتكوين الميول والاتجاهات والقيم من نظافة ، وتعاون ومشاركة ، وحب للعمل ، واحترامه وتقديره ، ونمو الطفل جسميا ، وعقليا ، ووجدانيا ، واجتماعيا . يضاف إلى ذلك أن اللعب يساعد الطفل على اكتساب خبرات الحياة والتعبير عنها .

وتتطلب برامج رياض الأطفال استخدام ما يلائم الطفل من أنشطة ووسائل وذُمى وألعاب وكتب ، والصور التي تثير الأطفال وخيالهم وتدفعهم لممارسة الأنشطة والألعاب والأعمال اليدوية . كما ندرجه على التمييز البصرى والسمعى للحروف والألوان والأشكال والأصوات ، وممارسة مهارات الفهم على المستوى الشفوى باستعمال القصص المصورة والكتب والسجلات والأفلام الثابتة التي تنمى إدراك التفاصيل وتكوين فكرة أساسية وإدراك التابع والاستنتاج والتصنيف واستعمال الكتب : فتحها وتقليب صفحاتها وافتتاحها . وتنمية الثروة اللغوية عن طريق الأغاني والقصص المترادفات والتضاد والصفات ، وتنمية مهارات الاستماع من اتباع التعليمات ، والممثل ، مع مراعاة أن إمتاع الأطفال الصغار وتعليمهم يتم في آن واحد .

واستخدام الحروف المشخصة التي على شكل أشخاص وهي ملونة ومنفوخة - تناسب خيال الأطفال ، وينظرون إليها على أنها أصدقاء لهم ، والعمل واللعب بهذه الحروف المشخصة يرقى الاتصال اللغوى الشفوى ، حيث يتيح الفرصة أمام الطفل بالحديث إلى الحروف والحديث عنها والمناقشة والشرح وقص القصص وتبادل الرسائل والمعادنات الهاتفية ، وينطق الأطفال الحروف يسمعون أصواتها في كلمات . وهذا ما يتيح للأطفال الفرصة لاستعمال الكلام الصحيح ، والتدريب على التمييز الشفوى السمعى ، وهنا يجب التأكيد على أن البرنامج اللغوى الجيد يحقق لطفل الرياض السيطرة على اللغة بغير إكراه ، ومن خلال الحركة واللعب والنشاط مثل ترديد نشيد مصحوبا بالموسيقا وباللعب والحركة ، واستعمال نماذج لغوية للاستفهام ورواية خبر .

أضف إلى ذلك كله أن يكون الطابع العربى سائدا في مختلف النشاطات التي

تقدم في الروضة كالأناشيد والقصص والقذوة والأبطال والتمثيلات ، كما تكون لغة التعامل هي العربية السليمة المبسطة (رياض الأطفال : الواقع والطموح ص ٨) .

إن إتاحة فرصة لثيقة طفل ما قبل المدرسة وإعداده إعدادا شاملا ومتكاملا : جسميا وجدانيا واجتماعيا وعقليا أمر أساسي وضروري ، شريطة أن يكون هذا الإعداد حقا لكل الأطفال ، وضرورة للأطفال المحرومين ثقافيا واجتماعيا قبل غيرهم ، وباعتبار تكامل رياض الأطفال والتعليم المدرسي ، على أن تكون الرياض الخطوة الأولى في السلم التعليمي لأطفال المدرسة ، وعلى أن يكون الإشراف عليها ومتابعتها من قِبل وزارات التربية والتعليم في الوطن العربي .

وإعداد برامج مناسبة لرياض الأطفال تراعى خصائص نمو الأطفال ومتطلبات نموهم وآراء وأفكار المفكرين التربويين أمر أساسي وضروري ، شريطة أن تحدد أهداف مناهج كل صف من صفوف رياض الأطفال في صياغة إجرائية واضحة ، وأن توضع وحدات المنهج في خطوات عريضة متضمنة بدائل متعددة للمناشط التي يمكن للمعلمة أن تتخير منها ما يتناسب وظروف البيئة المحلية .

وهذه البرامج لابد لها من مبادئ خاصة برياض الأطفال تساعد في تحقيق الأنشطة المتنوعة للطفل وحاجاته ، بحيث تراعى النمو الجسمي للطفل وميله إلى اللعب والنشاط والحركة . كما يجب أن تركز الدول العربية في خططها التنموية مكانة بارزة للتوسع في إنشاء رياض الأطفال على نحو مدروس (رياض الأطفال : الواقع والطموح ص ١٠) .

وتوعية الآباء والأمهات والمشرفات بأهمية مرحلة رياض الأطفال وطبيعة أهدافها . وما تقدمه الروضة لتحقيق أهداف الرياض - أمر مرغوب فيه لإنجاح رياض الأطفال ولتغيير اتجاهات أولياء الأمور بحيث لا تتعارض واتجاهات التربية السليمة التي تتبناها الرياض ، وفي هذا الصدد يمكن أن تتعاون وسائل الاتصال الجماهيرية والمساعد في هذه التوعية ، كما تقدم وزارات التربية نشرات دورية مبسطة وموجهة للآباء والأمهات ، وعقد اللقاءات معهم لتوعيتهم بدور الأسرة في التعاون مع الروضة بما يحقق الاتساق في الوصول إلى الأهداف .

إن رياض الأطفال عليها أن تعتبر اللعب حقاً لكل طفل وليست ترفاً ، فهو أسلوب تربوي لتربية الطفل في هذه السن إذا ما أُحْيِيَ توجيهه . والإيمان بأهداف اللعب التربوي في مرحلة الرياض وسيلة لتنمية قدرات الطفل الجسمية والعقلية والنفسية والاجتماعية والابتكارية ؛ ولذا يجب توفير المساحات المتسعة للعب لتنمية الجانب الجسمي ، وإتاحة الفرص أمام الطفل للعب مع رفاقه فهو الجانب النفسي والاجتماعي ، وتوفير اللعب التعليمية بأسعار مقبولة لتنمية الناحية العقلية والابتكارية وتنمية الجانب الجمالي والابتكاري والخلقي لدى الطفل بتوفير أماكن غنية بالنباتات والزهور والحيوانات ، كما أن توعية أولياء الأمور بأهمية اللعب عامل من العوامل الرئيسية في نمو وتربية الطفل (إلهام عبيد ص ٢٦٥) .

وتستطيع رياض الأطفال أن تتيح الفرص أمام الأطفال لممارسة النشاط التمثيلي ، حيث يمارس الطفل الدور الذي يحبه أو يتقمص أدواراً في مواقف خيالية . فالنشاط التمثيلي نشاط تربوي مفيد ينمي قدرات الطفل ، ويطور لغته ويسعد الطفل ويمتعه . كما أن اللعب التمثيلي يفيد في علاج بعض الاضطرابات الوجدانية والمشكلات النفسية التي يعاني منها بعض أطفال الرياض (ك . تيلور ص ٩١) .

ويسعد الأطفال في الرياض عندما يشاهدون التمثيلات والمسرحيات ذات الفصل الواحد التي يشارك فيها الأطفال الكبار ، شريطة أن تكون هذه التمثيلات والمسرحيات مناسبة لتفكيرهم ، مثيرة لهم ، داعية لإسعادهم خاصة باستخدام مسرح العرائس .

ويحقق اللعب للطفل فوائد مثمرة على المستويات الحركية المهابة والوجدانية والمعرفية ؛ ولذلك يجب أن توفر الرياض لأطفالها جميع ألوان الألعاب التي يميلون إليها مثل أدوات القفز والتسلق والأرجوحة والدمى والكرة ، بل إن البرامج يجب أن تُبنى على أساس نشاط الطفل وحبه للعب .

ويساعد النشاط الموسيقي على تنمية الوعي الفني والتذوق للإيقاع والنغم ، وتنمية الإدراك الحسي والقدرة على الاستماع وآدائه ؛ ولذلك وجب الالتفات إلى هذا النشاط الموسيقي وتعميمه بالرياض ، شريطة أن تكون الأغاني مرتبطة بالطفل وأسرته

ووطنه العربى .

ويعتبر التفاضل التعليمى وسيلة تعليمية ناجحة فى تعديل سلوك أطفال الرياض وإكسابهم أنماطا سلوكية جديدة ولغوية نقية وثقافية وترفيهية ضرورية ، شريطة إشراك ذوى الخبرة فى المجالات الإعلامية والتربوية والنفسية فى وضع خطة تربوية تخدم أطفال الرياض . وتحقق أهدافها .

والقياسات الجسمية هى إحدى الوسائل المهمة فى تقدم نمو الطفل ، وإنها تمثل المعايير اللازمة للحكم على الحالة الصحية ونمو الجسمانى للطفل عن طريق تكرار قياس طول الطفل ووزنه ، كما أن للقياسات الجسمية علاقات بالكثير من المجالات الحيوية ، فالنمو الجسمى له علاقة بالصحة والتوافق الاجتماعى والانفعالى للطفل (كوثر الموجى ص ٤٨٢) .

إن تبنى مفهوم التربية المتزنة والشاملة لطفل ما قبل المدرسة أمر ضرورى وأساسى لمعرفة القياسات الجسمية لأطفالنا العرب فى مراحل نموهم المختلفة وكيفية إعداد البرامج المناسبة لأداء المهارات الحركية والترويقية . إن ممارسة أطفالنا للأنشطة الحركية والترويقية فى رياض الأطفال لها انعكاساتها المفيدة فى تحسين المهارات الحركية والقياسات الجسمية ، فالحركة جوهرية لنمو الطفل وضرورة حيوية للنمو البدنى السليم .

إن الاهتمام بدراسة مظاهر النمو البدنى لأطفال الرياض وإجراء قياسات تتبعية ومتابعة الانثروبومترى للأطفال يتيح الفرص لمعرفة الأطفال الذين تنقصهم المهارات الحركية أو يتسمون بالنحافة الشديدة أو البدانة المفرطة ، ومزاولة النشاط الحركى المناسب كوسيلة لعلاج العديد من المشكلات ، كما أن تنمية المهارات الحركية الأساسية لأطفال الرياض تتمشى مع معدلات نموهم فى القياسات الجسمية - أمر لا يحتاج إلى تأكيد . إن استخدام معدلات القياسات الجسمية الخاصة بأطفالنا العرب أمر جوهري وأساسى لصنع الألعاب المناسبة فى الحجم والقدرات الجسمية والحركية لأطفال الرياض .

والتعاون بين رياض الأطفال والعيادات الصحية والمشافى العاملة فى إطار البيئة أمر ضرورى وأساسى للعناية بصحة الطفل ووقايته من الأمراض . ويمكن أن يتمثل

هذا التعاون المنشود في زيارات دائمة ومنظمة للأطباء العاملين في العيادات والمشايف للرياض وكتابة ملاحظاتهم في بطاقات الأطفال الصحية المعدة من قِبَل الإدارة ، وتقديم التوجيهات والإرشادات الصحية المتعلقة بتغذية الطفل ، وأمراض الطفولة واللقاح ، وشروط نظافة الروضة ، والعناية الصحية بالأطفال . ومن المفترض أن تلعب الجهود التطوعية المجانية من قِبَل الأطباء والمشرفين الصحيين دوراً رائداً في هذا المجال لتأكيد الالتزام الاجتماعي بصحة الطفل وحماية نموه الجسدى والعقلى . وتستطيع المربيات والمشرفات العاملات في الروضة تقديم توجيه صحى للأمهات في إطار اجتماع مجالس الآباء ، وكذلك تقديم ملاحظات محددة حول أمراض البيئة وطرق الوقاية من هذه الأمراض ؛ لأنّ تحسّن شروط البيئة الأسرية الصحية وزيادة وعى الأمّ الصحى يقلل إلى حد كبير من تعرض الأطفال للأمراض البيئية ، ويخفف من إصابات الأطفال المرضية داخل الروضة (عدنان عبد الرحيم ص ٣٤) .

وتعاون الروضة والمؤسسات الاجتماعية والجماعات الأدبية والفنية والثقافية في بيئتها أمر ضرورى ؛ كى تتطور أنشطة الروضة وتظهر تأثيراتها الإيجابية على البيئة المحيطة بها . وعلى إدارة الروضة أن تتخذ جملة من المبادرات الكفيلة بدفع تلك الجماعات إلى إغناء الروضة بأنشطتها ؛ فهى تستفيد من المكتبات والمسارح والحدائق والنوادر والمساجد وأماكن التاريخ المحل عند تخطيط برامجها وأنشطتها المختلفة ، وتستفيد من الخبرات البشرية وأهل الفكر من الآباء والعاملين في البيئة المحيطة بالروضة في تطوير العمل التربوى الاجتماعى للروضة ومدها بالخبرات العلمية والفنية المتوفرة في البيئة ، ومشاركتهم في احتفالاتها وأنشطتها . وبذلك تحقق الروضة التطبيع الاجتماعى السليم للطفل وربطه ببيئته وتعريفه بمسئوليّاته الاجتماعية وحقوقه وتطوير مواهبه وإمكاناته المختلفة .

ووضع رياض الأطفال في الوطن العربى تحت الإشراف التربوى الجاد لوزارة التربية أو كليات التربية التى بها أقسام للطفولة أمر مرغوب فيه ؛ حتى تتوفر في هذه الرياض بيئات تربوية ثرية وبرامج مناسبة لتحقيق أهداف تربية طفل ما قبل المدرسة ، وحتى تتوفر في الرياض مشرفات مؤهلات تربويا ونفسيا للتعامل مع الطفل بفاعلية

ونجاح ، وحتى نستبدل بأساليب التربية الجماعية المائل الآن في الرياض أساليب تفريد التعليم التي تراعى الفروق في الإمكانيات ، والقدرات والاستعدادات بين أطفالنا العرب .

إن حسن اختيار المشرفات وحسن إعدادهن ثم تدريبهن أثناء الخدمة شروط أساسية لإنجاح مرحلة التربية قبل المدرسية ؛ حيث تتطلب الرياض بصفة عامة مشرفات مربات لمن من المعرفة بأصول علم نفس الطفل وأمور الصحة والتغذية والأساليب التربوية الحديثة ما يمكنهن من مواكبة نمو الطفل وتوجيهه الوجهة الصحيحة في مرحلة هي من أخطر مراحل النمو الإنساني .

إن المهتمين بررياض الأطفال على امتداد الأرض العربية في انتظار أن تفتح كليات التربية ومعاهد المعلمات العالية أبوابها في جميع البلدان العربية أمام المرشحات للعمل في مجال التربية قبل المدرسية ، وهو أمر بات قريب المنال ، خاصة أن بعض البلدان العربية قد بدأت في هذا الطريق ، وسارت فيه شوطا ليس بالقصير . وبلوغ صيغة مُثْلَى للعمل العربي المشترك في ميدان التربية قبل المدرسية يتطلب المرور في مرحلتين (سعد مرسي وآخرون ص ٨٠) :

المرحلة الأولى : يتم فيها وضع الأسس الأولية للعمل المشترك في مجال إعداد المشرفات والبرامج والمناهج التي تقدم لأطفال الرياض تخطيطا وتنفيذا وتقويما ، وذلك من خلال تبادل الخبرات والتجارب والمعلومات ونتائج البحوث ، ومن خلال تنظيم الندوات والمؤتمرات قصد التشاور والتنسيق والتخطيط للمستقبل . يمكن في هذه المرحلة الشروع في إقامة بعض المشاريع والتجارب المشتركة خاصة بين الأقطار المتجانسة من الناحية الجغرافية أو الاجتماعية (الخليج العربي - المغرب العربي) .

المرحلة الثانية : يقع العمل أثناء هذه المرحلة على إنجاز مشاريع مشتركة ، ولاسيما في ميادين صناعة اللعب والألعاب وإنتاج الأفلام السينمائية وبرامج التلفاز والمواد التعليمية المقروءة والمسموعة والمرئية ، كما تمتاز هذه المرحلة بالسعى إلى توحيد فلسفة وأهداف مؤسسات التربية قبل المدرسية ، والمؤشرات العامة للمناهج والأنشطة التي تتضمنها ، وتوحيد خطط التدريب وأساليبه بالنسبة للعاملات داخل هذه المؤسسات .

الفصل الثاني

تهيئة اللغوية في رياض الأطفال (*)

تمثل مرحلة الطفولة البذور والجذور في بناء الإنسان ، وتشكل إلى حد كبير نوع التنشئة والرعاية التي تحظى بها شخصية المواطن عبر مراحل نموه ، فكراً ووجدانياً وسلوكاً ولغة ، مما يؤثر في صياغة مستقبل الوطن وهو يقتحم تحديات القرن الحادى والعشرين بما تحمله من نتائج الثورة العلمية والتقنية ، بيد أن هناك قصوراً كميّاً في رياض الأطفال باعتبارها وسائط تربوية ترسّس أسس الفاعلية في التعلم والنمو خلال مراحل التعليم التالية . هذا فضلاً عن التصور الكيفي في نوعية البرامج المناسبة للرياض (عبد السلام عبد الغفار ١٩٨٨ ص ٦) .

فهى تفتقد التوازن الذى يتطلبه النمو السليم ، حيث يتم التركيز على بعض الأهداف دون غيرها ، كالتركيز على النواحي المعرفية التى تقوم في كثير من الأحيان بقصد إعداد الأطفال لمرحلة التعليم الأساسى ، فصار الطفل يتعلم في الرياض القراءة والكتابة ، بل صار الصغير يعود إلى المنزل محملاً بالواجبات المنزلية (نادية يوسف ١٩٨٧ ، ص ١٤٩) .

وبعض رياض الأطفال أماكن أعدت فقط لإيواء الأطفال أثناء غياب أمهاتهم في العمل ؛ ومن ثمّ فلا يوجد اهتمام بتهيئة هؤلاء الأطفال وإعدادهم للمدرسة . والبرامج اللغوية في هذه الرياض تقتصر على تحفيظ الأطفال الأناشيد والأغاني وسماع القصص المختارة دون هدف محدد .

كما أن بعض رياض الأطفال تشبه المدرسة الابتدائية في برامجها اللغوية القائمة على أساس التدريس الرسمى أو الشكلى بمعناه الجاف والتقليدى . فهى تعلم مبادئ القراءة والكتابة في فصول تتطلب السكون وعدم الحركة ، ولا تستهدف تربية الطفل من خلال اللعب . إنها تقدم للطفل الكتب المقررة ، وعلى الطفل أن يستوعبها كى

(*) ندوة رياض الأطفال في الوطن العربى بين الواقع والمستقبل ، المجلس العربى للطفولة والتنمية بالقاهرة ١٩٨٩ .

يحقق فيها النجاح . وهكذا تضي الساعات والطفل جالس محروم من الحركة ، والجميع سعداء لاعتقادهم أنهم يعدونه للمدرسة . إنهم في الحقيقة يضحون بطفولته ويخدمون فيه القدرة على التعليم التلقائي عن طريق اللعب وتدريب الحواس .

إن مرحلة رياض الأطفال مرحلة أساسية في العملية التربوية ، فهي حلقة وسطى بين المنزل والمدرسة باعتبارها امتدادا مرحليا للتربية المنزلية ، أو خطوة أولية على السلم التعليمي ، وهي في كلتا الحالتين فترة حاسمة في حياة الطفل لبناء شخصيته ، وتكامل جوانب نموه الأساسية : من جسمية وحركية ، وعقلية وإدراكية ، ولغوية وجمالية ، ونفسية ، وانفعالية ، واجتماعية وخلقية ، وروحية ووطنية ، وحسية ومهارية ، مرحلة لها أبلغ الأثر في حياة الطفل المستقبلية .

وتوفر الرعاية والتعليم المناسبين للأطفال وتحقيق حاجاتهم يمثل أحد المتطلبات الأساسية لكل سياسة تربوية أو ثقافية ناجحة . بيد أن هناك خطرا تربويا ناتجا عن تسطيح الثقافة وانخفاض المحصلة اللغوية وضعف وركافة التعبيرات الشائعة ، وسذاجة المعلومات والمعارف المقدمة للطفل ، ناهيك عن القصور اللغوي للطفل العربي (حسن الإبراهيم ١٩٨٨ ، ص ٢) وتبدو خطورة هذا الوضع باعتبار أن فترة ما قبل المدرسة من أهم فترات الحياة . فهي الفترة التكوينية الحاسمة التي يتم خلالها وضع البذور الأولى لملاص شخصية الطفل . التي تتبلور وتظهر في مستقبل حياته ، إنها الفترة التي يتمكن فيها الطفل من تكوين فكرة واضحة وسليمة عن نفسه ، ومفهوم محدد لذاته الجسمية والنفسية والاجتماعية مما يساعده على الحياة السوية في المجتمع ، ويمكنه من التكيف السليم مع الذات والغير . إن ما حدث في هذه الفترة العمرية من نمو يصعب تقويمه أو تعديله في مستقبل حياة الفرد .

إن النمو اللغوي للطفل يتطور خلال هذه الفترة تطورا سريعا ، حيث يمر بأقصى سرعة له خلال سنوات ما قبل المدرسة . ولما كانت اللغة من ضرورات الحياة والاتصال ومن أساسات التفكير فإن من الضروري استغلال هذه الفرصة لإكساب الطفل قدرا كبيرا من المفاهيم والألفاظ والكلمات التي تنمي من محصوله اللفظي ، وتمكنه من اكتساب المهارات اللغوية في التعامل والتفاعل مع الآخرين (سعدية بهادر

١٩٨٧ ، ص ١٤) ، كما أن الطفل يتمكن خلال هذه الفترة من اكتساب ما يقرب من خمسين مفهوما جديدا في كل شهر ، وبذلك يضيف هذا الكم الهائل إلى محصله اللفظي ؛ ليكون ثروة لفظية هائلة تمكنه من الاتصال والتجاوب مع الآخرين .

إننا لو أردنا حقا ثورة تعليمية لم يكن لنا بد من البدء بالطفل وحواسه ؛ لنفتح له نوافذ السمع والبصر ، ف يرى ويسمع ، ويجمع ما استطاع له أن يجمع من المعلومات ، وأن ندرجه تدريجا متوасلا في كل مناسبة (زكي نجيب محمود ١٩٨٧ ص ١١) . بيد أن الإسراع بالتعليم الشكلي المتمثل في تعلم القراءة والكتابة بالمدراس يستوجب وقفة تربية ؛ لأن الخبرات المبكرة في العملية التعليمية لها مكانة في تحديد اتجاه الطفل نحو التعلم (كارول ١٩٦٣ ص ١٠٨) ، كما أن تهية الطفل لدراسة اللغة أمر أساسي لاكتساب الاتجاه الإيجابي المناسب نحو تعلمها (ميلر ١٩٨٠ ص ٤٦٦) .

كل ما سبق يشكل روافد متنوعة تتجمع معا ؛ لتشكل دعوة إلى دراسة علمية تكشف عن طبيعة الممارسات اللغوية التي تقدم لطفل الرياض لمعرفة مدى إسهاماتها في تحقيق تهية لغوية سليمة لهذا الطفل بغية العمل على تحسينها وتطويرها .

وثمة ما يدعو إلى القيام بمثل هذه الدراسة العلمية محاولة لتصحيح بعض المفاهيم الخاطئة . ذلك أن بعض الآباء والمعلمين يتعجلون تعليم الأطفال في رياض الأطفال قبل التحاقهم بالمدرسة ، بل إنهم يقيسون نجاح رياض الأطفال بمدى ما تحققه من تعليم للأطفال حتى يبرز الأطفال تفوقا في مراحل الدراسة التالية . وهذه المفاهيم بعيدة عن الصواب ؛ ذلك أن الطفل لا يستطيع تعلم مهارة معينة ما لم يكن مستعدا لتعلمها ، وما لم يكن قادرا على اكتسابها . وهذا لا يتأتى إلا إذا وصل الطفل إلى درجة معينة من النضج تساعده على اكتساب هذه المهارة . والطفل لا يستطيع أن يمسك بالقلم ويتعلم الكتابة إلا إذا تم نضجه بدرجة مناسبة وُثت عضلاته الدقيقة ، وهو مالا يبدأ عادة قبل سن الخامسة . إن الإسراع بتعليم الطفل في رياض الأطفال أمر لا يتفق ومراعاة درجة نضج الطفل ، وقدرته على القيام بالحركات المناسبة للقيام بالكتابة . أضف إلى ذلك أن الضغط على أطفال الرياض لتعلم القراءة والكتابة قبل أن يتحقق النضج (أى قبل الأوان) يؤدي إلى آثار

عكسية تضر بالأطفال .

إن رياض الأطفال مرحلة أساسية وضرورية لتهيئة الأطفال للتعليم وتحقيق هذه التهيئة عن طريق الأنشطة المتنوعة التي توفرها الرياض للأطفال ، مما يعد تمهيدا لعمليات القراءة والكتابة وإعدادا للطفل كي يمارس التعلم بنجاح ويسر عند التحاقه بالمدرسة . إنه لا تزال ثمة أشواط كبيرة لابد من اجتيازها ، بغية اقتراب المتردى من الطموح المنشود ، وبغية تطوير مفاهيم الآباء والمعلمين على أسس علمية موضوعية ومن خلال البحث العلمى .

والسؤال الآن هو : ما البحوث العلمية التى أجريت فى مجال التهيئة اللغوية لطفل الرياض ؟ الحق أن هناك مجموعة من الدراسات التى تناولت جانباً أو أكثر من جوانب التهيئة اللغوية لطفل الرياض أهمها :

- دراسة تجريبية لوضع اختبار لقياس الاستعداد القرائى لدى الأطفال الأردنيين (محمد عبد القادر ١٩٧٥) .
- بناء مناهج لمرحلة ما قبل المدرسة من ٤ - ٦ بالقاهرة (فائزة على مصطفى ١٩٧٦) .
- دراسة مقارنة للمستوى التحصيلى والتكيف عند أطفال التحقوا بالخصانة وأطفال لم يلتحقوا بها (كاميليا عبد الغنى ١٩٧٧) .
- المفردات الشائعة لدى الأطفال الأردنيين فى الريف والبادية عند دخولهم المدرسة (عبد الله عويهدات ١٩٧٧) .
- أثر مشكلات الإدراك البصرى على التأخر القرائى لدى أطفال المرحلة الابتدائية الدنيا فى مدارس وكالة الغوث الدولية فى الأردن (سهيل نزال ١٩٨٠) .
- دراسة بنية لغة الأطفال ما بين الثالثة والسادسة (وحيدة إسماعيل ١٩٨٠) .
- دراسة مفردات الطفل الأردنى عند التحاقه بالصف التمهيدى فى مرحلة رياض الأطفال فى مدينة عمان (راتب السعود ١٩٨٢) .
- التراكيب اللغوية الشائعة لدى الأطفال الأردنيين عند دخولهم المدرسة الابتدائية

- (محمد محمود حميدان ١٩٨٣) .
- أثر خبرة رياض الأطفال على الاستعداد القرائى (عبد الرحمن الشيخ ١٩٨٣) .
 - أثر القصص على بعض جوانب النمو اللغوى لدى طفل ما قبل المدرسة الابتدائية (فوقية رضوان ١٩٨٣) .
 - معايير الألفاظ المناسبة لطفل الرياض بدولة الكويت (رفيق الحلبي ١٩٨٥) .
 - العلاقة بين سن القبول فى المدرسة الابتدائية والقدرة على التحصيل القرائى والكتائى (داود عبد الرحمن ١٩٨٥) .
 - أثر الخلفية الاقتصادية الاجتماعية والثقافية للطفل فى استعداده القرائى فى سن ما قبل المدرسة (حسين راضى عبد الرحمن ١٩٨٦) .
 - الاستعداد للقراءة : قياسه وتنميته لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائى بالجمهورية العربية اليمنية (أمة الرزاق على حمد ١٩٨٦) .
 - تطوير تعليم القراءة فى العالم العربى (خاطر ، ومكى ، وشحاتة ١٩٨٦) .
 - برنامج مقترح لتطوير مناهج ما قبل المدرسة الابتدائية فى مدينة القاهرة (توحيد عبد العزيز ١٩٨٦) .
 - أثر اللعب التمثيلى فى النمو اللغوى لدى طفل الحضانة (سيد الطواب ١٩٨٦) .
 - التأهب للقراءة لدى أطفال الرياض (فوقية رضوان ١٩٨٧) .
 - تقويم البرنامج اللغوى فى رياض الأطفال (نبيلة عواد ١٩٨٩) .
- كل ما سبق يدعو إلى القيام بدراسة علمية لكشف أبعاد الممارسة اللغوية فى رياض الأطفال المصرية ، ومعرفة موقعها من التهيئة اللغوية المنوطة برياض الأطفال .

خطة البحث الحالى

يحاول هذا البحث معرفة واقع التهيئة اللغوية التى تتم فى الرياض ، ووسائل تطوير هذه التهيئة فى مجال اللغة العربية . وسيقتصر هذا البحث على : برنامج اللغة

العربية الذى تقدمه وزارة التربية والتعليم فى المدارس التجريبية ، وكذا الفصول الملحقة بمدارس اللغات فى العام الدراسى ١٩٨٩/٨٨ بمدينة القاهرة .

ويسمى هذا البحث فى الخطوات التالية :

١ - تحديد المعايير اللازمة لتقويم البرنامج اللغوى الذى يقدم فى رياض الأطفال من خلال :

- نتائج الدراسات السابقة فى مجال التهيئة اللغوية .
 - أهداف البرنامج اللغوى لرياض الأطفال من خلال الوثائق والكتابات .
 - مواصفات كتاب الطفل فى الرياض من خلال أدبيات التربية .
 - الجوانب النفسية والتربوية لطفل الرياض من خلال الكتابات المتخصصة .
 - آراء المهتمين بطفل الرياض من خلال استبانة أعدت لذلك .
 - استخلاص المعايير من المحاور السابقة وعرضها على مجموعة خبراء متخصصين فى أدب الأطفال ، والمناهج ، وتربية الطفل لتعديله .
 - ٢ - استخدام أسلوب تحليل المحتوى بقواعده وقائمه وأسسهِ ، والإفادة من المعايير التى سبق إعدادها فى الخطوة السابقة والمرتبطة بالمهارات اللغوية لتحليل كتب الإعداد للقراءة والكتابة من خلال استشارة لتحليل المحتوى .
 - ٣ - إعداد استشارة حصر للأنشطة التى تمارس فى رياض الأطفال ، والمرتبطة ببرنامج التهيئة اللغوية لطفل الرياض ، والتأكد من صدق هذه الاستشارة قبل استخدامها وتطبيقها فى بعض رياض الأطفال بمدينة القاهرة .
 - ٤ - إعداد تصور مقترح لبرنامج التهيئة اللغوية فى رياض الأطفال فى ضوء ما أسفرت عنه الجوانب التشخيصية ، وكذا الجوانب العلاجية المناسبة . والتأكد من صدقه بعرضه على مجموعة من الخبراء لتعديله قبل إقراره .
- وهذا البحث يفيد فى :

- تقديم مجموعة من المعايير العلمية التى يمكن على ضوءها بناء البرامج اللغوية المناسبة

لطفل الرياض.

- إثارة الوعي العام في مجال التنمية اللغوية على مستوى المنزل والروضة والمدرسة الابتدائية ، على أساس أن التهيئة اللغوية مقدمة أساسية وضرورية لاكتساب المفاهيم اللغوية اللاحقة .
- تطوير مفاهيم الآباء والمعلمين حيال الدور اللغوي لرياض الأطفال ، وتوجيه أنظار المسؤولين عن رياض الأطفال كذلك عند تخطيط وتنفيذ وتقديم البرامج اللغوية التي تقدم لطفل الرياض .
- إعطاء مؤشرات عن مستوى التهيئة اللغوية عبر البرامج اللغوية الحالية في رياض الأطفال كدلالات على مدى نجاحها في تحقيق أهدافها ، مما يساعد في مراجعة هذه البرامج اللغوية وتطويرها .
- تزويد معلمى رياض الأطفال بمعايير معينة حول مستوى الأداء اللغوي المتوقع من الأطفال الذين أُعِدُّوا في الرياض عند دخولهم المدرسة .
- إثارة وسائل الإعلام ومؤسسات تعليم الكبار لإعداد برامج للآباء تتعلق بالتهيئة اللغوية لأطفال سن ما قبل المدرسة .

ويستخدم البحث المصطلحات التالية :

رياض الأطفال : ينص القانون رقم ٥٠ الصادر في عام ١٩٧٧ في مادته الأولى على أن رياض الأطفال مكان مناسب يخصص لرعاية الأطفال الذين لم يبلغوا سن السادسة ، وينص في مادته الثانية على أن من أهم أهداف هذه الرياض رعاية الأطفال اجتماعيا ، وتنمية مواهبهم وقدراتهم ، وتبنيهم بدينا وثقافيا ونفسيا تهيئة سليمة للمرحلة التعليمية الأولى بما يتفق مع أهداف المجتمع المصري وقيمه الدينية (وزارة الشؤون الاجتماعية ١٩٨٠) أى أن روضة الطفل هي مؤسسة للأطفال يلتحق بها من أعمار الرابعة من عمرهم ، وهي تسبق المرحلة الابتدائية ومدة الدراسة بها سنتان دراسيتان .

البرنامج اللغوي : هو مجموعة من الخبرات التربوية اللغوية المتكاملة وتتضمن

مجموعة أنشطة تعليمية ومهارية لغوية محددة تتصل بجوانب اللغة الأربعة من استماع ، وحديث ، وقراءة ، وكتابة ، ويهدف البرنامج إلى تنميتها من خلال أنشطة لغوية مناسبة .

التهيئة اللغوية : هى حالة من التأهب والاستعداد تسمح للطفل بالنشاط والحركة والقيام بمجموعة من المهارات تساعد على اكتساب اللغة بيسر عند التحاقه بالمدرسة .

عينة البحث وأدواته

١ - استبانة تعرف آراء المهتمين بطفل الرياض في معايير البرنامج اللغوى :

تهدف هذه الاستبانة إلى معرفة آراء عشرة من المهتمين بطفل الرياض والمتخصصين في علم نفس الطفولة ، والمتاهج وتدرّس اللغة العربية ، وثقافة الطفل في المعايير اللازمة لتقويم البرنامج اللغوى المقدم لأطفال الرياض .

وقد تم إعداد هذه الاستبانة في ضوء الدراسات السابقة ، وتتبع أهداف تربية الطفل ، وثقافته ، ولغته ، وعلم نفس الطفولة ، وتكونت من خمسة محاور ترتبط بأهداف البرنامج اللغوى ، ومهاراته ، وأنشطته ، ووسائله وأدوات تقويمية للبرنامج .

وعرضت الاستبانة في صورتها المبدئية على المهتمين بطفل الرياض والمشار إليهم آنفا بهدف : الموافقة على مفردات الاستبانة ، وحذف مالا يروونه مناسباً ، وإضافة مفردات لم تلتفت إليها الاستبانة ، وتعديل صياغة مفردات الاستبانة إذا رآوا ذلك .

وقد تم إجراء التعديلات المطلوبة ومناقشة أصحابها بما يتفق مع أهداف الاستبانة ، وبذلك أصبحت الاستبانة بمفرداتها صالحة للاستخدام .

٢ - استبانة تحليل المحتوى :

الهدف من هذه الاستبانة هو تحليل أربعة الكتب التى سبق عرضها والتي

تقدم لطفل الرياض الرسمية . وقد تم إعداد هذه الاستشارة على ضوء المعايير التي تم التوصل إليها من خلال تعرف آراء المهتمين بطفل الرياض والمعروضة آنفا .

وتم تحديد الصورة والمهارة الدالة عليها ففة للتحليل ، وحساب تكرار كل ففة ونسبتها إلى المحور الذى ينتمى إليه من مهارات الاستعداد : للاستماع ، والتحدث ، والقراءة والكتابة ، ثم حساب نسبتها المثوية ، وتحديد جوانب الجودة وجوانب القصور فى كتب التهيئة اللغوية المقدمة لطفل الرياض .

٣ - استشارة حصر الأنشطة اللغوية بالرياض :

الهدف من هذه الاستشارة هو معرفة أنواع المواقف والأنشطة والوسائل التعليمية التى تستخدم فى رياض الأطفال ؛ بغية التهيئة اللغوية .

وقد تم إعداد هذه الاستشارة اعتمادا على الدراسات السابقة الواردة بقائمة مراجع هذه الدراسة ، وبعد زيارة لبعض رياض الأطفال فى القاهرة ، وكذا زيارة رياض الأطفال فى مدينة بغداد بالجمهورية العراقية إبان تواجد الباحث فى ندوة (رياض الأطفال : واقعها وسبل تطويرها) ، والمنعقدة فى يونيو ١٩٨٨ ممثلا للمجلس العرفى للطفولة والتنمية فى هذه الندوة .

وتم عرض استشارة الحصر على عشرة من المختصين برياض الأطفال وتربية الطفل والمناهج وطرق التدريس وعلم نفس الطفولة . وأجريت التعديلات المناسبة عليها قبل استخدامها .

٤ - خمس رياض للأطفال فى مدينة القاهرة التابعة لإشراف وزارة التربية والتعليم والتى تدرس البرنامج اللغوى الذى تقدمه الوزارة فى المدارس التجريبية ، والفصول الملحقة بمدارس اللغات فى مناطق : مدينة نصر ، ومصر الجديدة ، والعباسية ، ومنشية البكرى ، وحدائق القبة . وتطبيق استشارة حصر الأنشطة اللغوية بها .

٥ - اللغة العربية لرياض الأطفال - الكتاب الأول : إعداد محمد محمود رضوان ، ورسوم أسامة أحمد نجيب . الكتاب من القطع المتوسط ويقع فى ثلاث

وستين صفحة . غلافه ملون لامع عليه رسوم لبعض الحيوانات والطيور . لغته الصور والرسوم الملونة التي اشتقت من البيئة المصرية الحضرية والريفية ، تتضمن صفحات الكتاب تنبيهات وتوجيهات مقدمة للمعلمة تتضمن المناقشة مع الأطفال وإطلاق ألسنتهم بالحديث والوصف والحوار عن الشارع والسوق والقرية وحديقة الحيوان ، وتعرف أشياء من يبتهم وحيوانات وطيور ومأكولات ، والتدريب على المؤلفات والمختلِف ، وإدراك العلاقات المكانية ، والتدريب على التذكر لأسماء حيوانات وطيور أليفة ، والتمييز بينها وما نفيه منها ، وكذلك مناقشات حول النباتات والفاكهة والخضراوات واستخدام حروف (فى - على - الواء) والأفعال ، والظروف المكانية ، والتعبير عن القصة المصورة ، وتتبع أحداث وتسلسلها ، ثم تدريبات على التشابه والمختلِف من الأشياء ، والتكملة ، وتعيين الألوان الأساسية وأسمائها . والتدريب على الأحجام والأطوال . ثم ينتقل للتوصليل باستخدام الأصابع لكلمات أو أشباه كلمات دون قراءة ، والبدء من اليمين إلى اليسار ، واستخدام القلم فى توصيل النقاط والسير عليها ، والتدريب على النطق بأسماء الأشياء ، مع التركيز على الصوت الأول من الكلمة ، ومطابقتهم بذكر كلمات بها الصوت نفسه . ثم ذكر الأصوات مكسورة ثم مضمومة ثم مفتوحة ، والتعبير عن قصة مصورة هى عن الأرنب والسلحفاة وأخرى عن صيد السمك ، ثم يغنى الأطفال نشيد (روضتى) .

٦ - اللغة العربية لرياض الأطفال - الكتاب الثانى : تأليف محمد محمد رضوان ورسوم منى عنایت . الكتاب من القطع المتوسط ، ويقع فى ثنتين وسبعين صفحة . غلافه ملون لامع به رسوم لأطفال وطيور . الصور هى لغة الكتاب . به تنبيهات وتوجيهات للمعلمة فى ذيل كل صفحة تحدد المهارة المراد التدريب عليها . يبدأ التدريب على التحدث ، السيرك وما يحدث فيه ، وحجرة فى المستشفى ، وصيد السمك وزيارة للأهرام ، ومجموعات من الرسوم المتفرقة للتعبير عنها فى أفكار متسلسلة لتكون قصة ، وصور لإدراك العلاقات ثم التعبير عن هذه العلاقة ، ثم تدريبات للمقارنة فى السرعة والعلاقة المكانية ، وتذكر أسماء الحيوانات والذمى والطيور ، والتدريب على التحليل وذكر السبب فى عدم المشابهة بين أشياء وشيء آخر ، وذكر فوائد النباتات والفاكهة ، وتحديد أجزاء النبات ، واستخدام الطفل

الألوان المناسبة للأشياء ، وربط الأحداث ، واستخدام النسبة ، وإكساب الطفل عادات طيبة واستخدام الزمن قبل وبعد ، والأشكال المخالفة في حروف ثم كلمات ، تلخيص قصة الخبز والقمح ، ونطق أسماء حيوانات وطيور بعد نطق المعلمة ، دون ذكر أسماء الحروف ، وإنما هي مجرد أصوات تنطق بالحركات الأساسية ، ثم النطق للتمييز بين الأصوات وحركاتها ، والتمييز بين الحروف المفخمة والمرفقة ، والحروف التي يوضع فيها طرف اللسان بين الأسنان (ث - ذ - ظ) . ثم البدء بتعليم مبادئ القراءة عن طريق تجريد صوت أحد حروف الكلمة ، ثم الربط بين الصوت ومدلوله والرمز المكتوب ، ثم كتابة حرف مضبوطاً بالحركات الثلاث في كراساتهم . وتثبيت هذه الكلمات وتلك الحروف ، وتدريبات في التعرف على الكلمات من غير صور ، وتكوين كلمات من حروف ، وكتابة ما تم قراءته ، وأخيراً أنشودة عن المكتبة تنطق مع الموسيقى وتحفظ .

٧ - إعداد الطفل للكتابة - الكتاب الأول : تأليف جوزال أحمد ، ورسوم عطية الزهيرى . الكتاب على شكل علبة ملونة باللون الأحمر عليها رسوم أطفال ودُمى ولعب ، والعلبة بها ثمان وثمانون ورقة ليست مرقومة ، وكل مجموعة من الورق لها موضوع للتدريب ولها لون مميز ، وعدد التدريبات التي تهيئ الطفل للكتابة خمسة عشر تدريباً ، كل تدريب له عدد من المحاولات تتراوح بين خمس محاولات وثلاث محاولات ، وليست هناك توجيهات بشأن المهارات التي يتم التدريب عليها في كل محاولة ، موضوعات التدريب تتناول : الأطواق ، وفقاعات الصابون ، وحببات السبحة ، وإشارات المرور ، وزخرفة الستائر ، والحبوب ، وحببات الرمل ، وصندوق الرمل ، وقشر البرتقال واليوسفى ، والزهور ، والأمطار ، وشعاع اللبنة ، وأشواك الصبار ، وعروش الجزر ، والرشة ، والفراش ، وأوراق الشجر ، والشموع ، والحشائش وشوكه الأرض ، والحائط ، وعربة حمل الطوب ، والمقشاش ، وأسنان المشط ، والأكواب ، والزهور ، وخيوط السجادة ، وأماكن عبور المشاة ، والجوارب ، والسلام ، والفساتين ، وكراسى البحر ، والأزرار ، والسلة ، وطرطور المهرج ، وسبت الخضار ، والقميمص ، والشمس ، وشوارب القبط ، والمظلات ، والشمسيات ، وعجلة المهرج ، والدودة ، وأمواج البحر ، والقطط الجائع ، وخيوط

البالون ، وزخرفة فإزة ، والقبعات ، والعربات ، والشمسيات ، وسنام الجمل ، والبيض ، والسحاب ، وعفريت العلبة ، والمفرش ، وقشر السمك ، والطائرات الورقية ، والأهرام ، والبيض ، وحبل الطبله ، والمنشار ، وطريق الحيوانات ، وعصا الشمسية ، والسنارة ، وذيل القط ، وذيل الفأر ، وفم الأرنب ، والحبل ، والنحل ، ولعبة البهيو ، ودخان السفينة ، والهدايا ، والقواقع ، وفقاعات الماء ، ولعبة النحلة ، وزخرفة فستان ، وفروع الزهور وأوراقها ، والطائرات ، والأبقار ، والقطط ، والثلاث ، وأشكال هندسية ، وأصيص الزرع ، والفنجان ، والفازة ، وفستان الطفلة ، وملابس البدوية ، وسجادة ، والكتاب كله رسوم وأشكال دون التعرض للحروف العربية .

٨ - إعداد الطفل للكتابة - الكتاب الثانى : تأليف جوزال أحمد ، ورسوم أسامة نجيب . والكتاب على شكل علبه ملونة باللون الأخضر عليها رسوم لأطفال وطيور وحيوانات . والعلبة بها أربع ورقات بعد المائة مرقومة وملتصقة من أعلى حتى يمكن استعمالها بسهولة . والكتاب به ستة عشر تدريباً ، لكل تدريب بعض الأوراق التى لها لون موحد ، ولها مهارة كتابية واحدة ، لكل مهارة عدة محاولات ، موضوعات التدريبات : البطيخ وزركشة الستائر ، والأكواب والزمال فى الصحراء ، وأجنحة الفراشة المنقطه ، وصباغ الخيط المنقط ، وبذور الفراولة ، وثقوب الأرزار ، والأمطار ، وضوء الشموع ، وجرهد النحل ، وأشواك الصبار ، وخطوط المصاص ، ومروحة الهواء ، وقضيب القطار ، ورباط العنق ، ولحشائش ، وفرشاة الأسنان ، وفرشاة الشعر ، وبناء الأهرامات ، وغطاء زجاجات الحبر ، والأكواب المقلمة ، وشموع عيد الميلاد ، والقفص ، والسجاد ، والغطاء والبرطمانات ، والشيش ، وعربة التين ، وسور المزرعة ، وأدوات الموسيقى ، وأسلاك التليفون ، والنجوم فى السماء وزخرفة البلوزة ، والزهرية المزخرفة ، ومصيدة الفراش ، والسلاحف ، وبسكوت الأيس كريم ، والبيض الكبير ، وذيل الديك ، وشوارب الكلاب ، وخيوط السجاد ، وأسلاك الشماسى ، وأسلاك العجل ، والزهور ، وخيوط البالونات والطائرات ، وأمواج البحر ، ومفارش عيد الميلاد ، والزهرية المموجة ، والشعابين والفأر ، والبالونات ، والشماسى ، والبيض ، وفوانيس رمضان ، وأبدى الفنانين ، وزينة عيد الميلاد ، ودخان الصواريخ ، وأوراق الزهور ، والزهور فوق الشجر ، وذيل الديك

الرومي ، وقشور الأسماك ، والبيض المكسور ، وتاج الزهور ، والدبناصور ، وأسنان
المنشار ، والشمس ، والنجوم ، وعصا الرجل العجوز ، وأيدي بلاص العسل ، وقرون
استشعار الفرائس ، وأرجل الكراسي المناضد ، وشنكل الشباك ، وسور الحديقة ،
ودخان القطار ، ودخان المصنع ، والحبل ، والحيط المفكوك وسللك التليفون ،
وسلك المكواة ، والقواقع فوق الرمال ، وزخرفة طرطور عيد الميلاد ، وصدفه
القواقع ، وزخرفة المفارش ، والأنوبيس ، والققط ، والمهرج ، والمجل ، وأشكال
هندسية : مائل مع أفقى ، أفقى مع رأسى ، مائل مع أفقى مع رأسى ، والأباجورة ،
والحروف : رأسى مع أفقى ، مقوس مع أفقى ، أفقى مع مقوس ، مائل مع رأسى
مع حلزوني ، مقوس مع حلزوني ، الكلمات .

نتائج الدراسة : تفسيرها ومناقشتها

يمكن عرض مجموعة النتائج التى تم التوصل إليها من خلال إجراءات البحث
الحالى السابق عرضها فيما يلى :

أولاً : معايير تقويم البرنامج اللغوى فى رياض الأطفال :

تم التوصل إلى ست عشرة مفردة تمثل المعايير اللغوية المناسبة واللازمة لتقويم
البرنامج اللغوى الذى يقدم للأطفال الرياض ؛ بغية تمهينهم لتعلم اللغة العربية عند
التحاقهم بالمدرسة .

وقد تم التوصل إلى هذه المعايير من خلال استبانة أُعدت لهذا الغرض ،
وعُدلت على ضوء آراء عشرة من المهتمين بطفل الرياض المختصين فى علم نفس
الطفولة ، والمناهج وطرق تدريس اللغة العربية وثقافة الطفل . وهذه المعايير هى :

١ - لغة الأطفال هى الحركة ، ومن ثم يجب إعداد الأنشطة المتنوعة التى تتيح لهم
الحركة والجري والانطلاق مع أدوات اللعب والدُمى واللعب الإيهامى .

- خيال الطفل يتدخل فى تصويره للأشياء والأحداث ، فهو يرونها على غير
صورتها الحقيقية ؛ ولذلك فإن الطفل يتقبل بشغف القصص والتمثيلات التى

تتكلم فيها الحيوانات والطيور ، شريطة أن تكون قصصا قصيرة ، سريعة الحوادث ، مشوقة ، تتلاءم مع قدرات الطفل .

- ٢ - حواس الطفل هي المصدر الأساسي للإدراك ولتنمية محصولة اللغوى ، فيجب تعريفه بالأشياء المحيطة به واستخداماتها ، وإدراك العلاقات المكانية والزمانية ، وتنمية الذاكرة عن طريق الاستيعاب الآلى للأناشيد والأغاني والآيات القرآنية .
- ٣ - الطفل لا ينمو نموَّ سليما إلا إذا توافرت له بيئة تربوية غنية ، مليئة بالمثيرات والمبهات التى تتحدى طاقاته وقدراته ، وهو ينمو فى ظلال خبرات تربوية مقصودة ، يكتسب أثناءها العديد من الخبرات التى توجه نشاطه بحسب الأهداف المرغوبة .

٤ - الأطفال الذين يلتحقون بالرياض يستمتعون بأنواع شتى من الأنشطة التى يقبلون عليها تلقائيا . وتتضمن التلقائية بالضرورة أن الأطفال يفرحون ويسعدون وهم يمارسون أنشطة متنوعة قادرة على أن تنمهم عقليا وجسميا وخلقيا واجتماعيا .

٥ - الخبرات التى يعيشها الطفل فى الرياض تنشط نموه ، وترسى الأسس التى يقوم عليها بناء الشخصية ، وتساعد فى تحقيق تنمية شاملة متوازنة ، وتبنيه للانتقال من البيت إلى المدرسة ، وتنمى لديه الاستعداد للتعلم المدرسى والتنبؤ للانتظام فى التعليم الشكلى .

٦ - البرامج اللغوية التى تعدُّ لطفل الرياض تنهض على أساس أن الهدف منها ليس هو التدريس كما هو الحال فى المراحل التعليمية الأخرى ، بل التنمية الشاملة لحواس الطفل وقدراته ومهاراته وميوله ، وتبنيه للمدرسة وما تقدمه المدرسة لأطفالها .

٧ - البرنامج اللغوى للرياض يجب أن يتكون من قاعدة عريضة من الخبرات المتعددة المتنوعة المتكاملة ؛ ومن ثمَّ فلا موضع لصياغته فى أسلوب من الفروع اللغوية والمقررات الدراسية ، أو النظر إليه على أنه مستودع معلومات وحقائق .

٨ - البرنامج اللغوى يقوم على النشاط الحركى ويشجع استطلاع الطفل ، ويكون مصدره بيئة الطفل بمواقفها وعناصرها ، ويتنوع بتنوع البيئات ، ويكون من المرونة بحيث يواجه الفروق الفردية بين الأطفال فى الميول والاهتمامات والقدرات .

٩ - البرنامج اللغوى يرمى - فيما يرمى إليه - إلى تنمية لغة الطفل بما يمتشى مع قدراته وإمكاناته ، وإتاحة الفرص بينه وبين أقرانه للتواصل ، وتنمية القيم المرغوبة من نظافة وتعاون وحب للعمل وتقدير للعاملين ، واستخدام اللعب لاختساب خبرات الحياة والتعبير عنها .

١٠ - والطابع العربى هو السائد فى البرامج اللغوية فى مختلف المناشط التى تقدم فى الروضة ، كالأناشيد والقصص والقنود والأبطال والتمثيلات ، كما تكون لغة التعامل هى العربية السليمة المبسطة .

١١ - وتوعية الآباء والأمهات والمشرفات بأهداف البرامج اللغوية فى الرياض وطبيعتها ومناشطها يساعد فى إنجاح هذه البرامج ، ويغير أفكارا سائدة لدى الآباء والمشرفات حيال التهيئة اللغوية اللازمة والمناسبة لطفل الرياض .

١٢ - إتاحة الفرصة أمام الأطفال لممارسة النشاط التمثيلى ، حيث يمارس الطفل الدور الذى يحبه أو يتقمص أدوارا فى مواقف خيالية . فالنشاط التمثيلى نشاط لغوى مفيد يطور لغة الطفل ويسعده ويمتعه ، شريطة أن تكون هذه التمثيلات والمسرحيات مناسبة لتفكيرهم ولغتهم ، داعية لإسعادهم .

١٣ - النشاط الموسيقى يساعد فى تنمية لغة الطفل ، ويساعد فى تنمية التذوق للإيقاع والنغم اللفظى والاستماع وآدابه ، شريطة أن تكون الأغنية مرتبطة بالطفل وأسرته ووطنه العربى .

١٤ - والتلفاز التعليمى وسيلة تعليمية ناجحة يكسب الأطفال أنماطا لغوية جديدة ونقية بعيدة عن العامة ، شريطة إشراك ذوى الخبرة فى المجالات الإعلامية والترفية واللغوية .

١٥ - تدهب الأطفال على الأعمال اليدوية من وسائل تحييتهم لتعلم اللغة . فاللعب

الحر ، والنشاط الحركى واليدوى والغناء والرسم ، والحركات الإيقاعية تحدث توازنا عاطفيا وفكريا سليما لدى الطفل .

١٦ - تدريب الأصابع وإحداث التآزر بين اليد والعين سواء بالألعاب التربوية أو الأشغال الفنية والألعاب الحركية الهادفة أو معرفة أشكال الخطوط واتجاهاتها ، إلى جانب معرفة تصنيف الأشياء والموضوعات وفقا لأوجه الاختلاف أو التطابق أو التشابه ، واستخدام الصوت والكتب المصورة - كلها عوامل أساسية في تهيئة الطفل لتعلم اللغة .

ثانيا : نتائج تحليل كتب التهيئة اللغوية :

تم اختيار مجموعة المهارات المرتبطة بالتهيئة اللغوية في الاستماع والحديث والقراءة والكتابة اشتقاقا من المعايير السابقة . وكذلك فيما يختص بجانب إخراج كتب الأطفال في مرحلة الرياض . وتم تحليل كتب التهيئة اللغوية الأربعة المقدمة لطفل الرياض في العام الدراسى ٨٨ / ١٩٨٩ باستخدام أسلوب تحليل المحتوى بقواعده وفئاته وأسمه التى سبق عرضها . كما تم إعادة التحليل بعد أسبوعين من التحليل الأول لضمان ثبات التحليل .

وتوضح نتائج التحليل كما على :

- ١ - أن المهارات المتضمنة في كتب التهيئة اللغوية الأربعة هى اثنا عشرة مهارة ، بنسبة ٦٠ ، من مجموع عدد المهارات اللازمة للتهيئة اللغوية لطفل الرياض .
- ٢ - أن عدد المهارات التى حظيت بنسبة مئوية ١٠٪ فأكثر فى الكتب المحللة أربع مهارات هى : تمييز المختلف والمؤتلف ، ونسبتها ٢١٪ ، ثم مهارة إدراك العلاقات بنسبة ١٨,٢٪ ، وتمييز الأطوال والمساحات والحجوم بنسبة ١٣,٦٪ ، واسترجاع أحداث قصة بنسبة ٩,٦٪ أى ١٠٪ تقريبا .
- ٣ - أن هناك مهارات تدرت نسبتها اللغوية رغم تضمينها فى كتب التهيئة اللغوية ، وهى مهارات استخدام بعض أدوات الكتابة ١,٨٪ ، ووضع أشياء فى ترتيب معين ٢,٥٪ وإخراج الحروف من مخارجها ٣,٦٪ ، واستدعاء كلمة عند

مشاهدة صورة ٤,٨٪ ، والتعبير عن صورة ٤,٩٪ ، والتعبير عن حكاية مصورة ٥,٤٪ ، وتحريك اليد من اليمين إلى اليسار ٦,٩٪ .

٤ - أن هناك مهارات لم تلتفت إليها كتب التهيئة اللغوية الأربعة وهى مهارات : ترتيب الأفكار والأحداث ، وتكملة الناقص فى الكلام ، وذكر قيم وعادات مقبولة ، والتذكر البصرى ، والتعبير فى جملة تامة ، وتعرف الشيء من وصفه ، وتمييز الأصوات المتشابهة ، وتحديد مصادر الصوت .

٥ - نالت المعايير المرتبطة بجانب إخراج كتب التهيئة اللغوية فى الرياض نسبة مئوية عالية ، فقد اتضح أن الكتب الأربعة لها أغلفة ملونة وسميكة ، وبها صور للأطفال أو حيوانات وطيور ، وأن الصور المتضمنة داخل هذه الكتب تعبر عما يألفه الطفل ، كما أن اللغة المستخدمة فى الكتب رغم ندرتها من القاموس اللغوى الذى يستخدمه الطفل ، والصور المستخدمة ذات لقطة مكبرة وفيها حركة وبهجة ، والألوان المستخدمة أساسية (الأحمر - الأصفر - الأزرق) وزاهية وبهجة ، أما من ناحية كون أوراق الكتب مثقوبة حتى يسهل فصلها ، فقد تحققت هذه الصفة فى كتابى التهيئة للكتابة فقط ، حيث جاء على شكل علب من الورق المقوى بها لوحات ورقية منفصلة . وهذا النمط من الكتب المصورة التى على شكل لعبة تشوق الطفل وتغيبه فى الكتاب ومضامينه .

ثالثا : حصر الأنشطة اللغوية بالرياض :

تم تفرغ استشارة حصر المواقف والأنشطة والوسائل التعليمية بعد تطبيقها فى خمس رياض أطفال فى القاهرة تابعة لوزارة التربية والتعليم ، وهى من المدارس التجريبية والفصول الملحقة بمدارس اللغات . وقد تم تعديل الاستشارة فى ضوء آراء عشرة من المحكمين المختصين برياض الأطفال ، كما تم إعادة الحصر مرة ثانية بعد أسبوعين من تأريخ الحصر الأول للتأكد من ثبات الحصر وسلامته .

ويمكن حصر نتائج استمارة الحصر كما يلي :

١ - أن المواقف والأنشطة والوسائل التعليمية المستخدمة في برامج التهيئة اللغوية في خمس رياض للأطفال هي أربعة عشر نمطا ، بنسبة ٥٦٪ من مجموع هذه الأنماط .

٢ - أن الأنماط الشائعة التي حصلت على نسبة ٥٠٪ فأكثر هي على الترتيب : استخدام مكعبات مختلفة الألوان والأحجام ١٠٠٪ ، ومواقف حرة يعبر الطفل فيها عن نفسه ١٠٠٪ ، واستخدام موضوعات مصورة في لوحات يحكيها الطفل ١٠٠٪ ، واستخدام رسوم أو صور لحيوانات أو نباتات أو طيور أو أشياء ١٠٠٪ ، وجهاز تسجيل وأشرطة لعرض أناشيد وأغان وأصوات لطيور وحيوانات وأشياء ٨٠٪ ، واستخدام خرز ملون بأحجام وأشكال مختلفة ٨٠٪ ، ونماذج مختلفة الأحجام لمعرفة صغير وكبير ومتوسط ٨٠٪ ، وصور كرتونية وأوراق خالية ٨٠٪ ، وأسلاك بلاستيك مختلفة الأحجام ٦٠٪ ، ونماذج مجسمات بينها علاقة وعلى الطفل تصنيفها ٦٠٪ .

٣ - أن هناك أنماطا تدرت نسبتها المثوية ؛ حيث إنها تمارس في روضة واحدة أو روضتين هي : استخدام ألوان شمعية وأقلام ملونة وطباشيرية ٢٠٪ ، وألعاب مغناطيسية وحل وتركيب ٢٠٪ ، وزهور ونباتات طبيعية تحتاج إلى رعاية مستمرة ٤٠٪ ، ورسوم وصور ناقصة الأجزاء أو منقطعة أو متموجة المخطوط ٤٠٪ .

٤ - أن هناك أنماطا من المواقف والأنشطة والوسائل التعليمية اللازمة لبرامج التهيئة اللغوية لم يتم الالتفات إليها في الرياض الخمس التي تم تطبيق استمارة الحصر بها . وهذه الأنماط هي : الفانوس السحري ، والصينية الهندسية ، والكائنات الحية من البيئة لتقليد أصواتها وحركاتها ، والأراجوز لمناقشة الأطفال ، والأنباء لشخصيات مختلفة الألوان والأحجام ، ومجموعة أشياء للتصنيف كأزرار وحببات الخرز الكبيرة ، والألعاب اللغوية مثل لعبة الرسالة الشفوية وإدراك العلاقات ، والإذاعة التي لها مناشط يومية مناسبة ، واللوحات المتنوعة وبرية

أو جيوب ، أو مغناطيسية أو أشكال خشبية ، ومتاهات لتدريب الطفل على التفكير .

وهناك ملاحظات بدت للباحث أثناء تطبيق استارة الحصر ومقابلاته لبعض الأمهات والمشرفات القائمات على التهيئة اللغوية برياض الأطفال يمكن إثباتها في هذا المقام وهي :

- أن بعض المعلمات يهملن كتب التهيئة اللغوية بعد شهر تقريبا من بداية العام الدراسي ، حيث يبدأ بتدريب الأطفال على رسم الحروف العربية والنطق بها ، وكتابة كلمات تتضمن هذه الحروف، وتذكر المعلمات أن الأطفال يتعلمون اللغة بيسر وسيطرون على معظم الحروف والكلمات نطقا وكتابة ، كما أن الأطفال يكتبون أسماءهم وأسماء زملائهم بعد انتهاء العام الأول من الرياض .

- أن الأمهات المترددات على الرياض لأسباب إدارية قابلهن الباحث ، ويسألن عن رأيهن في تأثير الرياض على تهيئة أطفالهن للمدرسة ذكرن أن الروضة تكون ذات كفاءة إذا استطاع الأطفال القراءة والكتابة بها ، فهن يقسن نجاح الروضة بقدرتها على تعليم الأطفال لا تهيئة الأطفال للمدرسة ، وقد أثرت هذه الفكرة السائدة لدى أولياء الأمور على سلوك المعلمات واتجاههن لتعليم اللغة للأطفال لا تهيئة الطفل لغويا ، مما جعل الرياض صورة من المدرسة الابتدائية ، وأفقدتها أهدافها في التهيئة اللغوية وإعداد الأطفال للمدرسة .

- بعض المشرفات والمعلمات لم يتخرجن من أقسام الطفولة أو من أقسام اللغة العربية بكليات التربية ، فهن من الحاصلات على مؤهلات متوسطة أو جامعية لا علاقة لها بمعرفة الطفل أو بمعرفة اللغة العربية ، مما لا يسمح للأطفال بالحصول على تهيئة لغوية سليمة .

- رغم توافر الأنشطة والوسائل التعليمية في بعض رياض الأطفال فإن استخدامها ليس ميسرا ؛ لأن هذه الأدوات ملك للمدرسة ويخشى عليها من الأطفال . ولابد من المحافظة عليها بعيدا عن عبث الأطفال ، وبالتالي لا تتمكن المشرفات من استعمالها مع الأطفال .

- بعض المشرفات تكتفى بحكاية القصص غير الهادفة للأطفال ، أو تطلب من بعض الأطفال حكاية قصة أو تكرار الحكاية التى سمعها دونما توجيه أسئلة لتثبيت مهارات الاستماع أو التحدث اللازمة لبرنامج التهيئة اللغوية ؛ ذلك لأن المشرفات ليست لديهن دراية بمهارات التهيئة اللغوية اللازمة للأطفال فى الرياض .

تطوير برنامج التهيئة اللغوية

الوصول بنتائج البحث إلى حيز التطبيق العمل فى رياض الأطفال ، ورسم صورة أكثر أيجابية لبرامج التهيئة اللغوية فى هذه الرياض يقتضى النظرة المستقبلية الواعية التى تفيد من تشخيص الواقع ، وينسج رياض الغد على أساس الاستفادة من الاتجاهات الحديثة فى إعداد البرامج اللغوية لطفل الرياض واختيار كتاب الطفل ، وأنشودة الطفل . وكلها أبعاد لغوية أساسية وضرورية لبرامج التهيئة اللغوية المنشودة لطفل الرياض .

ويمكن عرض ذلك تفصيلا كما على :

أولا : مفهوم البرنامج وأهدافه :

هدف برامج الرياض تنمية حواس الطفل وقدراته ومهاراته وميوله واتجاهاته وتمكينه من المبادئ الأولية لتربية صحية ، وخلقية ، واجتماعية ، وجسدية ، وجمالية ، وتدريبه على ما يعده لتعلم القراءة والكتابة ومهارات الحديث والاستماع .

وهناك ضرورة على اشتغال البرنامج على الخبرات والأنشطة الهادفة التى تساعد الطفل على تنمية القدرة الحركية ، وتمييز الصور بصريا والأصوات سمعيا وشفويا ، وتقوية التوافق بين حركة العين وحركة اليد لمساعدة الطفل على التوصل إلى قراءة رمز أو محاولة كتابته . والتعرض المستمر للغة الجيدة يقوى قدرة الطفل على التحكم فى عضلاته ، ويتم التخطيط عن دائرة تعلم المفاهيم ، وترابطها بحيث يعيش الطفل موقف الخبرة متكاملا . وأهم الأهداف اللازمة للبرنامج اللغوى فى الرياض هى (نبيلة شرف ١٩٨٩ - ص ص ١٩١ - ١٩٢) :

×× أهداف الاستماع :

- أن يميز الطفل الأصوات المختلفة للحيوانات والطيور التي في البيئة .
- أن يميز كلمة مختلفة في أصواتها بين كلمات متألّفة على وزن واحد .
- أن ينفذ التعليمات الشفهية التي توجه إليه .
- أن يحدد كلمة مختلفة النهاية بين كلمات مسجوعة في جملة تامة .
- أن يحدد الصوت المختلف للحرف الأول من كلمة بين مجموعة كلمات .
- أن يركز الانتباه أثناء الحديث مع المشرفة أو مع زملاء .

×× أهداف التحدث :

- أن يقلد أصواتا مختلفة للطيور والحيوانات التي في البيئة .
- أن يسرد قصة بسيطة لها بداية ونهاية وعقدة وحل .
- أن يبدى رأيه في مواقف معينة بالقبول أو الرفض أو الاستحسان .
- أن يستخدم الألفاظ اللائقة اجتماعيا والتي تناسب مواقف يومية .
- أن يعبر عن حاجاته بالكلام ، ويتبادل الحديث مع زملائه أثناء اللعب .
- أن يُكوّن جملة تامة إجابة لسؤال أو تحقيقا لحاجة من حاجاته .
- أن يستخدم صيغة الماضي وصيغة المستقبل في جمل .
- أن يعبر عن صورة أو عدة صور بلفته .
- أن يرتب حكاية القصة مصورة وحكايتها بعد ذلك .

×× أهداف التهيئة للقراءة :

- أن يميز بين المختلّف والمتّلف من الأشكال والأحجام والألوان الأساسية .
- أن يميز بصريا اتجاه الشكل .
- أن يحدد شكلا مختلفا بين عدة صور أو أشكال متماثلة .

- أن يحدد الأشكال المتماثلة في عمودين .
- أن يحدد كلمة مختلفة من عدة كلمات متشابهة مكونة من حرفين .
- أن يحدد أجزاء ناقصة في شكل مما يقع في بيئته .
- أن يدرك علاقة الكل بأجزائه ، والجزء بالكل .
- أن يدرك علاقة التكامل والتطابق .
- أن يصنف شيئا ما على أساس صفة مميزة له .
- أن يتمكن من التأزر العضل العصبى .

×× أهداف التهيئة للكتابة :

- أن يستخدم الألوان الشمعية .
- أن يستخدم بعض أدوات الكتابة .
- أن يستخدم التلوين في اتجاه معين .
- أن يصنف أشكالا هندسية من بيئته .
- أن يعرف الحجم المختلفة والمسافات بين الشكل والآخر .
- أن يضع مجسمات في اتجاه معين وعلى رسم معين .

ثانيا : عناصر المحتوى :

تحاول عناصر المحتوى اللغوى للبرنامج الذى يقدم لطفل الرياض أن تعكس الأهداف السابق عرضها . وهذه العناصر هى :

×× مجال التمييز السمعى :

تميز الأصوات المختلفة ، والصوت الأول من الكلمة ، والصوت الأخير من الكلمة ، وتحديد إيقاع كلمة معينة ، والإتيان بكلمة لها نفس الإيقاع ، والتذكر السمعى ، وتميز المقطع الأخير من الكلمة ، وتحديد كائن من أوصافه ، وتحديد مصادر الصوت .

×× مجال التحدث :

الطلاقة اللغوية ، والتعبير المفيد ، وترتيب الأفكار ، وربط الصورة بالكلمة ،

وصحة نطق الكلمة ، والتعبير الحر ، ومعرفة كلمة عن طريق التضاد ، وحسن اختيار اللفظ المناسب .

XX مجال التهيئة للقراءة :

التمييز البصري : تمييز المختلف والمؤتلف ، وتمييز النوع ، والاتجاه ، والتكوين ، والحجوم ، والشكل ، والمؤتلف ، والتمييز العقل : تسلسل الأفكار ، وإدراك العلاقات ، واستخدام المفردات اللغوية ، والدقة في فهم المعاني .

XX مجال التهيئة للكتابة :

التمييز البصري : للأطوال والمساحات والأشكال ، والتذكر البصري ، والمهارات اليدوية الدقيقة المميزة للكتابة ، وتنظيم بعض المجسمات على رسم معين ، واستخدام بعض أدوات الكتابة ، وتصنيف بعض الأشياء بترتيب محدد ، والتقاط بعض الأشياء ، وانتقال حركة اليد من الحركة الكبيرة إلى الحركة الصغيرة ، واستخدام الألوان في اتجاه محدد ، وتحريك اليد في اتجاه معين .

ثالثا : مواقف التعليم :

تشير الاتجاهات الحديثة في التعليم لأطفال الرياض إلى ضرورة إعداد بيئة يستطيع الطفل من خلالها اكتساب خبرات حيوية ذاتية ، ويمكن الاستعانة بأشياء شبيهة لما في بيئة الطفل حتى يشعر بالأمان .

وبعد التعليم الفردي اتجاها حديثا في رياض الأطفال ، وهذا النظام يسمح بإعطاء المزيد من العناية والرعاية للأطفال ، كما أنه يسهل تقسيم الأطفال إلى مجموعات تمارس أنشطتها المختلفة مع توفير الانتباه الكافي من جانب الكبار ، والتعليم الفردي يتيح الفرصة أمام المعلمات ؛ لتؤدي كل منهن الدور الذي ترغب فيه .

ومن الاتجاهات الحديثة تدعيم علاقة الروضة بالمنزل بهدف تثقيف الآباء ؛ ليصبحوا أكثر قدرة على التعامل السليم مع أطفالهم وأكثر قدرة على فهم ما تقدمه الرياض هؤلاء الأطفال ، فكثيرا ما يتوقع الآباء من أطفالهم ما يفوق قدرة هؤلاء الأطفال ، كذلك فإن الأطفال يجب أن يأخذوا دورا في التعليم بأن يمارسوا الألعاب التربوية

والرقص والتمثيل والإنشاد والرسم والأعمال اليدوية .

رابعا : الأنشطة والوسائل التعليمية :

تنوع الأنشطة ووسائل التعليم وتتسع لتشمل : جهاز تسجيل وأشرطة لعرض أناشيد وأغان ، وأصوات طيور وحيوانات ، وفانوساً سحريا ، وصينية هندسية ، وكائنات حية ، من البيئة يقلد الطفل أصواتها وحركاتها ، وسلال بلاستيك مختلفة الأحجام ، وخرزاً ملوناً بأحجام وأشكال مختلفة ، وأرجوزاً لمناقشة الأطفال ، وأزياء لشخصيات مختلفة ، وعينات حبوب وأقمشة مختلفة الألوان والأحجام ، وزهوراً ونباتات طبيعية تحتاج إلى رعاية مستمرة ، ونماذج لمجسمات بينها علاقة ، وعلى الطفل تصنيفها ، ونماذج مختلفة الأحجام لمعرفة صغیر وكبير ثم متوسط ، وبمجموعة أشياء للتصنيف كالأزرار وحبات الخرز الكبيرة ، وألواناً شمعية ، وأقلاماً ملونة وطباشيرية ، وألعاباً مغناطيسية وحلا وتركيبا ، ومكعبات مختلفة الألوان والأحجام وألعاباً لغوية ، والإذاعة اليومية لأنشطة مناسبة ، ولوحات وبرية وجيوب ومغناطيسية ، وأشكالاً خشبية ، وموضوعات مصورة في لوحات يحكيها الأطفال ، ورسوما وصوراً لحيوانات ونباتات وطيور وأشياء ، ورسوما وصوراً ناقصة الأجزاء ومنقطعة ومتموجة الخطوط ، ومناهات لتدريب الطفل على التفكير ، وصوراً كرتونية مختلفة ، وأوراق كرتون خالية .

خامسا : مواصفات كتاب طفل الرياضة :

× × مضمونا : قصة بسيطة مصورة ، أو أكثر من قصة ، يشتمل على الصور الكبيرة ، فهي لغة الطفل التي تمتاز بالحركة والنشاط والبهجة ، والألوان الأساسية والزاهية التي تخلو من العنف ، يمتلئ بالسلوك المقبول والقيم المرغوبة ، يشبع فيه حب الاستطلاع والحوار ، ويتجيب عن أسئلة الطفل عما حوله ، وينمى الخيال وسعة الاطلاع ، ويشكل الرسم والموضوع وحدة متكاملة ، الكلمات فيه قليلة موجهة للكبار الذين يساعدون الطفل على فهم مضمون الكتاب ، الرسوم والصور كبيرة حيث يصعب على طفل الرياضة تركيز بصره فترة طويلة على التفاصيل الدقيقة ، والصور لها دور في تحقيق المرح والسعادة والتخيل وتنبيه التفكير الخلاق ، وتقديم عادات سليمة ومعلومات وتدريبات حسية وعلاقات مكانية وأوزان وحجوم وأطوال .

× × وإخراجا : غلاف جذاب سميك ملون بألوان أساسية ، ورسوم حيوانات وطيور وأطفال ، له عنوان موجز ومثير واضح ، ورقة سميك يتحمل كثرة التداول ، وللمصفحات هوامش ، وحروف الطباعة ذات حجم كبير ، ألوانه متناسقة تنمى الإحساس بالجمال . التقدم التقنى يساعد فى مسرعة الكتاب ، أو تقديمه على شكل لعبة ذات أصوات موسيقية ، واستخدام القماش أو الورق المصقول المتين ، أو مجموعة من البطاقات والكروت تحفظ فى علبة ، وقد يكون الكتاب على شكل أجزاء متحركة يحركها الطفل بنفسه ، أو بها عجل كالسيارة ، وقد يصاحب الكتاب شرائط مسجل ، أو على شكل عروس يحركها الطفل بأصابعه ، أو على شكل طائر أو حيوان ، والألوان المفضلة هى الأحمر والأصفر والأزرق والألوان الزاهية والساخنة ، وعدم استخدام الظلال أمر أساسى ، والصور ذات اللقطة الواحدة ؛ حتى لا تربك الطفل بالتفاصيل .

سادسا : أناشيد لطفل الرياض :

تقدم الأناشيد فى هذه المرحلة العمرية على أساس نمو أصوات وتعبيرات الأطفال وعلى اهتماماتهم وقدراتهم اللغوية فى هذه السن المبكرة ، وعلى أهداف تربية الأطفال ، كما تراعى الثقافة العربية الإسلامية عند إعداد هذه الأناشيد . ومعايير هذا الشعر هو (عواطف إبراهيم ١٩٨٤ ، ص ص ٧ - ٨) : مراعاة المرحلة التى يجتازها الطفل بأصواته وتعبيراته واهتمامات الطفل تحدد الأغاني التى تناسبه وكذا قدراته اللغوية ، ومجمعه الكلامى .

وهذا الشعر من بحر الرجز ذو مقاطع شعرية مرتجلة صغيرة لا تبلغ عشرة أبيات ، تخلو من الصنعة والمبالغة فى الخيال أو الإغراب فى المعانى ، فهى أشعار قريبة المعانى حسنة الأداء ، تنمى خصال الوفاء والكرم والشجاعة .

تلك هى الأبعاد اللغوية لبرنامج تهية الطفل لتعلم اللغة العربية ، وهو البرنامج الذى أعيد على ضوء تقديم البرنامج الحالى ، وبعض الرؤى المستقبلية ، وخبرة المختصين بتربية الطفل وقد تم عرض هذا البرنامج بعناصره المتنوعة على عشرة من خبراء الطفولة ، واللغة العربية وتدريبها ، وأدب الأطفال بهدف التأكيد من مناسبة تهية

لطفل الرياض لغويا . وقد أجريت فيه التعديلات المناسبة للهدف من إعداده على ضوء آراء هؤلاء الخبراء قبل العرض السابق له ؛ وبذا أصبح البرنامج صادقا ومناسبا لطفل الرياض .

• • •



الفصل الثالث

الكفاءة اللغوية ، وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى تلاميذ التعليم الأساسي^(*)

تعد الاستشارة اللغوية للطفل عن طريق إثراء الحصيلة اللغوية ، والتفاعل اللفظي الإنسانى ، مدخلا وظيفيا فعالا تنمو عقليا ومعرفيا ، وتدعم لديه الثقة بالنفس والسلوك . وفى هذا الصدد يشير كل من هدى براده ، وفاروق صادق (١٩٨٥) إلى أن الطفل يسير فى اكتساب اللغة بمعدل يفوق سرعته فى المرحلة الأولى عن المراحل التالية ، وتعرف هذه المرحلة بالمعصر الذهبى للغة فى حياة الطفل ، فهو يلتقط كل جديد من الكلمات ، ويكرر ما يسمعه ، ويتعلم المحادثة ، ويبدأ لذة فى توجيه الأسئلة .

ويشير سيد خير الله (١٩٧٦) إلى أن النمو اللغوى كغيره من ألوان السلوك ، يخضع لتفاعل كل من العوامل الوراثية ، وعوامل البيئة الثقافية المحيطة ، وذلك بهدف تحويل الاستعداد اللفظي من مجرد قدرة كامنة إلى سلوك لغوى يمكن أن يحدث أثره فى البيئة المحيطة .

وفى هذا الصدد يرى مكارثى McCarthy (١٩٥٤) أن الأطفال ينطقون الحروف السهلة بوضوح بمعدل عمر عقلى حوالى (ثلاثين) شهرا ، فى حين يحتاج الطفل إلى مدة طويلة قبل أن يتمكن من نطق الحروف المشددة بوضوح ، وبعد الحد الأقصى لنطق جميع الحروف بوضوح ثمانى سنوات .

ويشير كل من جون كارول Carrol (١٩٦٣) وأثر ستانتس Staats (١٩٧٥) إلى أن أداء الطفل اللغوى يختلف باختلاف مستوى ذكائه العام ، فاللغة تعد مظهرا من مظاهر السلوك ، تتأثر بدرجة كبيرة بمستوى ذكاء الطفل ، فيقدر

(*) شارك الباحث فى هذه الدراسة المذكورة فوليت فؤاد إبراهيم الأستاذ بكلية التربية جامعة عين شمس . المؤتمر الثامن لعلم النفس فى مصر ، الجمعية المصرية للدراسات النفسية ١٩٩٢ .

هذا الذكاء يكون تشجيع القدرة اللفظية بهذا العامل العام .

وتؤكد نتائج دراسات عديدة أن الثقافة اللغوية للأطفال الذين ينمون في أسر من مستويات اجتماعية اقتصادية وثقافية مرتفعة ، تكون أكثر ثراء وفاعلية ، في حين أن هذه الثقافة تكون محدودة لدى الأطفال في الأسر ذات المستويات الاجتماعية والثقافية المنخفضة ، فالثقافة اللغوية لدى الأطفال تعكس عادة المستوى الاجتماعي الثقافي للأسرة ، ومن هذه الدراسات دراسة نورمان كوت (١٩٧٢) ، كيفين مارجو ريمانكس Marjoribanks ، باترسيا برايوار Brewer (١٩٧٤) جوارز هوفمان Hoffman ، سكيف Schiff (١٩٧٧) بوي Bowie (١٩٨٠) . محمد شوكت (١٩٨٢) ، عبد الباسط خضر (١٩٨٣) ، (١٩٨٦) وفوليت فؤاد إبراهيم (١٩٩١) .

ويشير أثر ستاتس Staats (١٩٧٥) إلى أن للذكاء تأثيراً كبيراً على أداء الطفل الحركي ، والسلوكي بشكل عام وأدائه اللغوي بصورة خاصة ، فاللغة مظهر من مظاهر السلوك الذي ينبثق عن القدرة اللغوية ، وهي إحدى القدرات الطائفية التي تشجع بقدر ما ، بالعامل العام ، أو مستوى ذكاء الطفل ، ويقدر ارتفاع هذا العامل يكون المظهر السلوكي . وقد توصل فؤاد البهي السيد (١٩٧٢) إلى أن الحصول اللفظي لطفل المدرسة الابتدائية يزداد بتقدم الطفل في العمر ، ويؤكد كل من فؤاد البهي السيد (١٩٧١) ، ونيقولا نيلسون (١٩٧٦) وشاين من (١٩٧٦) إلى أن المفردات اللغوية للطفل تؤدي دوراً هاماً في التعبير عن حاجة الطفل وأفكاره ، وأن النمو اللغوي يعد أحد الجوانب الهامة والرئيسية للنمو العقلي المعرفي .

ويشير بياجيه (١٩٤٧) إلى أن ذكاء الطفل في العامين الأولين حسي حركي ، وحوالي الرابعة يمر الطفل بمرحلة التفكير الحدسي ، ويستمر حتى السادسة . ومن أهم خصائص تفكير طفل ما قبل المدرسة العيانية Concret eness ، والواقعية Realism المتمركز حول الذات Egocentrism of Hinkino ، الإحائية Animism ، التفكير العكسي Reversol الاستدلال التحولي Transductive Reasoning .

وبضيف بياجيه Piaget (١٩٤٧) أن النمو اللغوي السريع يساعد على نمو التفكير ، ويفرق بين ثلاثة أنواع من التفكير اللغوي على أساس التفكير اللا واقعي ، والتفكير اللغوي الذاتي ، والتفكير اللغوي الاجتماعي ، حيث يساعد نمو اللغة فيما بين ٢ - ٤ على تطور التفكير اللاواقعي ، والتفكير المتمركز حول الذات ، وهو مرحلة انتقالية بين اللاواقعي ، والتفكير المتمركز حول الذات ، وهو مرحلة انتقالية بين اللاواقعي والاجتماعي ، أو المنطقي ويقع في الفترة بين (٤ - ٦) ، ثم التفكير اللغوي الاجتماعي ، ويهدف التفكير الذاتي إلى إشباع الحاجات الأولية ، وتدور لغة الطفل حول الذات ، ثم تختفى الذاتية بالتدرج عند التحاق الطفل بالمدرسة .

ويشير مكافى (١٩٥٤) إلى أن طفل ما قبل المدرسة يحاول وضع الكلمات بعضها مع بعض كوسيلة للحديث ، فهو يضع كلمتين أو ثلاث كلمات بجانب بعضها البعض ، ويقصد بها معاني قد تكون جملة ، وفي حوالى الثالثة والنصف تتكون جمل الطفل من أربع كلمات تقريبا ، وعند دخوله المدرسة الابتدائية تطول الجملة ، وتصبح خمس كلمات تقريبا .

وتفسر النمو اللغوي من وجهة نظر بياجيه ومدرسته يمكن أن يتم من خلال التعرف على التراكيب المتعلقة بكل مرحلة من مراحل النمو التى يمر فيها الطفل ، ومن ثم قسم بياجيه أنواع لغة الطفل التى تتمركز حول الذات إلى ثلاثة أنماط هى :

- نمط التردد حيث تمثل آخر مرحلة من مناغاة الطفل .
 - ونمط الحوار الشخصى وكأنه يوجه الكلام لذاته .
 - ونمط الحوار الثانى أو الجماعى ، وفيه يتحدث الطفل مع الآخرين ، ومهمة المستمع أنه مجرد منبه مع أن الطفل يحاول إشراك غيره في حديثه .
- ولغة الطفل الاجتماعية طبقا لدراسات بياجيه ونماجه تنقسم إلى خمسة أنماط

هى :

نمط الإعلام ، ونمط السخرية ، (أو نقد الآخرين) ونمط الرجاء والأمر والتهديد ، ونمط الأسئلة والمناقشات الاجتماعية ، ثم نمط الإجابات ، وهى الإجابات التى تأتى من خلال الحوار أو الاقتراحات التى قد يبدىها الطفل دون توجيه سؤال له .

ويرى فيجونسكى (١٩٧٥) أن الوظيفة الأولية للكلام هي الوظيفة الاتصالية ، وهي وسيلة للمعاشرة الاجتماعية ووسيلة للتعبير والفهم ، فال تواصل المستمر والمقصود للمخبرة والفكرة إلى الآخرين يتطلب نمطا وسيطا أصله الكلام الإنسانى الناشئ من الحاجة إلى الاختلاط والمعاشرة .

كما أوضحت دراسة إيفا كلارك (١٩٨٣) أن الأطفال يدركون معانى الكلمات التى ترتبط بخبراتهم اللغوية ، فقد أشارت إلى أن الأطفال يبنون أصول معانيهم اللغوية على أسس من خبراتهم وإدراكهم الحسى للموضوعات والمواد .

ويوضح جليسون Gleason (١٩٨٦) رؤية مستقبلية للنمو اللغوي من حيث التراكيب ، والتدرج فى القواعد اللغوية ، وطرق التدريس ، والتواصل اللفظي الإنسانى ، والشكل التعبيري ، وكيفية اكتساب اللغة ، ودور كل من العوامل الوراثية والمثيرات الحسية والبيئة الاجتماعية على الحصيلة اللفظية والكفاءة اللغوية للطفل .

وقد نالت الدراسات النفسية واللفوية أهمية واسعة لدى الباحثين ؛ فقد قامت نادية عبد السلام (١٩٧٤) بدراسة تجريبية للعوامل المتضمنة فى القدرة اللفظية ، وأشارت نتائج الدراسة العاملية إلى أن عوامل الفهم اللغوى ، طلاقة الكلمات ، القواعد والهجاء ، الطلاقة الارتباطية ، وإدراك العلاقات اللفظية ، والاستدلال اللفظي ، الذاكرة اللفظية ، ويشير سيد خير الله (١٩٧٦) إلى أن القدرة اللغوية من أهم القدرات العقلية الأولية ، والتي تكمن وراء أساليب النشاط اللغوى .

وقد فورتون (١٩٣٨) مكونات القدرة اللفظية ، وهي عامل الفهم اللفظي ، وعامل طلاقة الكلمات ، وعامل الذاكرة ، والقدرة اللفظية عبارة عن تكوين فرضي مستنتجة من أساليب أداء الفرد ، وتشتمل على ما نستنتجه من أساليب أداء الفرد ، وتشتمل على الفهم اللفظي : ويقصد به معرفة مرادفات الكلمات ومضادها ، وطلاقة الكلمات : قدرة الفرد على إنتاج كلمات بسرعة ، والذاكرة ويقصد بها التذكر المباشر الذى يعتمد على اقتران كلمة بأخرى أو عدد بآخر ، وتقاس القدرة اللفظية المشتملة على هذه المكونات بالمقاييس المستخدمة فى الدراسة .

وقام عبد الهادى السيد عبده (١٩٨٨) بدراسة العمر وعلاقته بالقدرة

اللفظية لدى الطلاب في مراحل تعليمية مختلفة ، اشتملت عينة الدراسة على مجموعتين من تلاميذ التعليم العام بلغت ١٨٠ تلميذا ، وطلاب الجامعة ٦٠ طالبا من الثامنة عشرة حتى الثامنة والعشرين ، وكانت العوامل المكونة للقدرة اللفظية في الفئة العمرية الأولى هي : طلاقة الكلمات والفهم اللفظي ، في حين أن في الفئة العمرية الثانية الفهم اللفظي هو العامل الأول ، وطلاقة الكلمات هي العامل الثاني ، والذاكرة العامل الثالث ، وفي الفئة العمرية الثالثة فإن الذاكرة تمثل العامل الأول ، والفهم اللفظي يمثل العامل الثاني ، وطلاقة الكلمات هي العامل الثالث ، أما الفئة العمرية الرابعة فإن الفهم اللفظي يمثل العامل الأول ، وطلاقة الكلمات تمثل العامل الثاني ، والذاكرة تمثل العامل الثالث .

وقام عبد الله عويهدات (١٩٧٧) بدراسة مفردات الأطفال الشائعة في الريف والبادية عند دخولهم المدرسة الابتدائية ، ومعرفة الكلمات الفصحى والعامية ومفردات هؤلاء الأطفال ، وأسفرت نتائج الدراسة عن تفوق المحصول اللغوي لدى البنات ، حيث كانت كلمتهن ٩١٠٠٧ في مقابل كلمات البنين التي وصلت ٨٦٨٨٩ ، أي بمتوسط ٧٣٦ كلمة دارجة لكل طفل ، ٧٣٤ كلمة دارجة لكل طفلة ، كما كانت الكلمات المستخلصة ٤٧٤٦ ، وبلغت الأسماء منها ٣٨٥ اسما ، والأفعال ٨٣٩ فعلا ، والحروف ٥٧ حرفا .

وقدمت فاطمة مصطفى خليل (١٩٨٣) في دراستها المهارات التي يكتسبها الطالب في نهاية المرحلة الابتدائية من برامج النشاط الاتصالي كنشاط حر لكل تلميذ ، وليس كنشاط جماعات يقتصر على فئة الموهوبين ، فالتلميذ ينطق بإبداعاته وابتكاراته لمستويات عالية أكبر من بعض من هم في سنه . كما أسفرت الدراسة عن أهمية أنشطة الاتصال اللغوي ودورها في التدرب على الكثير من المهارات اللغوية .

وحدد أحمد محمد عيسى (١٩٨٥) أنماط الجمل الشائعة في اللغة الشفوية لتلاميذ الصفوف الثلاثة الأخيرة من الحلقة الأولى من التعليم الأساسي ومقارنتها بأنماط الجمل في كتب القراءة .

كما حدد صلاح مجاور (١٩٧٤) المهارات اللغوية المناسبة لتلاميذ التعليم

العام ، ومن ثم قسم هذه المهارات لكل مرحلة ما يناسبها من مهارات فروع اللغة العربية المختلفة ، وأهم نتائج الدراسة تحديد مهارات التحدث المناسبة للمرحلة الابتدائية ، وبيان نسبة أدائها من وجهة نظر المعلمين والموجهين وخبراء التربية ، وتوصلت نتائج الدراسة إلى نصف مهارات الاتصال اللغوي الشفوي إلى المهارات المناسبة بالنسبة للصفوف الأول ، والثاني ، والثالث ، والرابع .

وقدم حسن شحاته (١٩٨٦) الرصيد اللغوي المنطوق لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ، وهدفت الدراسة إلى إعداد قوائم بالمفردات اللغوية المنطوقة لدى أطفال المرحلة الابتدائية ؛ ليشكل هذا الرصيد رافداً من روافد عربية أخرى تتجمع معا لتصنع الرصيد اللغوي القومي .

وتم التوصل إلى مجموعة من النتائج التي يمكن عرضها فيما يلي :

- تنمو المفردات اللغوية المنطوقة من صف دراسي إلى صف دراسي أعلى .
- يستخدم تلاميذ المرحلة الابتدائية الأسماء بنسبة تصل إلى ثلاثة أضعاف استخدامهم للأفعال ؛ لأن طبيعة الفعل أكثر تعقيداً من طبيعة الاسم .
- يقل تكرار المفردات في الأحاديث المنطوقة لتلاميذ المرحلة الابتدائية تدريجياً تبعاً لتقدم التلميذ في العمر .

• يكثر استخدام الجمل في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية بصورة أوضح منه في الصفوف الثلاثة الأخيرة .

• تغطي المفردات اللغوية غير الفصحى بنسبة مرتفعة في أحاديث تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية إذا ما قيسَت بالمفردات اللغوية غير الفصحى لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأخيرة .

• تؤثر البيئة على المفردات اللغوية المختلفة المنطوقة في جميع الصفوف الدراسية بالمرحلة الابتدائية ، وهذا التأثير جاء لصالح تلاميذ الحضر .

وتناول فؤاد البهي السيد (١٩٧١) أسس وقواعد الكتابة السهلة الممتعة ، وأوضح العوامل التي تؤثر في سهولة أو صعوبة الكتابة ، وذكر أن بينها عوامل تتعلق

بالكلمة والجملة والفقرة والأفكار والأسلوب والموضوع والصورة والرسوم التوضيحية والصياغة .

واهتم محمد علي الخولي (١٩٨٣) بدراسة العلاقة بين طول الكلمة وشيوعها في اللغة العربية (١٩٨٣) واتضح من نتائج دراسته أن التلميذ يرغب عادة في اختصار الجهد والوقت عند الكلام ، الأمر الذي يجعله يميل إلى استعمال الكلمات القصيرة ، ويفضلها على الكلمات الطويلة ، فإذا تماثلت كلمتان في المعنى مال المرء لاستعمال الأقصر منهما توفيرا للجهد والوقت .

اهتم محمد رفقي عيسى (١٩٨٧) بدراسة أثر المستوى المعرفي على مهارة الاتصال بين الأطفال . هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى الارتباط بين التقدم في النمو المعرفي كما يتمثل في الانتقال من مرحلة ما قبل العمليات الفكرية إلى مرحلة العمليات الفكرية العيانية وبين مهارة الاتصال اللغوي متمثلة في المقدرة على تحويل المثيرات الحسية إلى شفرة لغوية Encoding ووصل ما يتلقى من رموز Decoding واعتبرت الدراسة أن مهارة الاتصال اللغوي تدخل ضمن النسق اللغوي على أساس ارتباطها بالجانب الوظيفي للغة ، وأن النسق اللغوي شديد الصلة بالنسق المعرفي .

وهناك دراسات تناولت المجالات والمواقف اللغوية وتأثيرها على الاتصال اللغوي مثل دراسة قام بها لوبان Loban (١٩٦٧) هدفت إلى تحديد العوامل التي تؤثر على الحصول اللغوي عند الأطفال ، وتوصلت إلى تشابه أفراد العينة في استخدام النماذج الأساسية في بناء الجمل ، إلا أنهم اختلفوا في القدرة على التعبير الكامل ، كما أضافت الدراسة أن الحصول اللغوي يتقدم بتقدم الأطفال في العمر .

ودراسة قام بها روبرتا Roberta (١٩٧٣) هدفت إلى تصميم برنامج تنمية القراءة والتحدث واستخدام الطريقة السمعية الشفهية لتدريس هذا البرنامج لتلاميذ الصفوف الدراسية التاسع والعاشر والحادي عشر والثاني عشر ، ومن ثم اتجهت الدراسة إلى تحليل مفردات القراءة التي يدرسها تلاميذ هذه الصفوف لمعرفة مدى اشتغالها على المفردات اللغوية ، ومهارات التحدث والقراءة ومساهمتها في إتقان التلاميذ

للدروس القراءة ، وتم تكليف التلاميذ بعض التدريبات بهدف تنمية مهارات التحدث والقراءة .

وقام حسن شحاته وفيوليت فؤاد بدراسة عام (١٩٨٦) لتحديد الميول القرائية لدى أطفال المدرسة الابتدائية ، وأهم ما تميزت به تحديد السلوك القرائي لدى الأطفال المهتمين بالقراءة ، وتعرف أسباب القراءة لديهم . كما قام الباحثان بدراسة (١٩٩١) بإعداد دليل معايير اختيار كتب الأطفال وتطبيقاتها في مكتبات الأطفال الحديثة .

وفى ضوء كل ما سبق تصبح الحاجة ماسة إلى دراسة علمية تحدد مستويات الكفاءة اللغوية لدى أطفال القرى المصرية ، والحاجات اللغوية التى يمارسها هؤلاء الأطفال فى مرحلة التعليم الأساسى ، وعلاقة ذلك كله ببعض التغيرات المرتبطة بالبيئة والجنس والصف الدراسى .

وبحلول البحث الحالى الإجابة عن الأسئلة الآتية :

- ١ - ما مستويات الكفاءة اللغوية لدى تلاميذ الصفين الخامس الابتدائي والثالث الإعدادى فى الثروة اللغوية ، وقواعد الإملاء ، وقواعد النحو ، والقراءة الناقدة ، والتذوق الأدبى ؟
- ٢ - ما حاجات الاتصال اللغوى الشفهى لتلاميذ التعليم الأساسى ؟ وما مدى ممارسة تلاميذ الصفين الخامس الابتدائي والثالث الإعدادى لها ؟
- ٣ - ما اتجاهات تلاميذ التعليم الأساسى نحو مادة اللغة العربية ؟
- ٤ - ما علاقة الاتجاه نحو اللغة العربية بمجانب الكفاءة اللغوية كل على حدة ؟
- ٥ - ما مدى اختلاف الكفاءة اللغوية باختلاف الوجهين البحرى والقبلى ، والصف الدراسى والجنس ؟

وسيقصر هذا البحث على :

- ١ - بعض تلاميذ القرى المصرية فى الوجهين البحرى والقبلى بالصفين الخامس الابتدائي والثالث الإعدادى .

٢ - التلاميذ متوسطى الذكاء ، ويتم تحديدهم باستخدام اختبار الذكاء اللفظى للشباب ، إعداد حامد زهران ١٩٧٧ .

٣ - قياس بعض المهارات اللغوية من خلال المقررات الدراسية وأهدافها المقدمة لتلاميذ الصفين الخامس الابتدائى والثالث الإعدادى فى مناهج اللغة العربية للعام الدراسى ١٩٩١ / ١٩٩٢ .

وكانت فروض الدراسة كما يلى :

١ - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ بالوجه البحرى ومتوسطات درجات التلاميذ بالوجه القبلى ، وذلك من حيث الاتجاهات نحو اللغة العربية .

٢ - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ بالوجه البحرى ومتوسطات درجات التلاميذ بالوجه القبلى ، وذلك من حيث الكفاءة من الغروة اللغوية .

٣ - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ فى الوجه البحرى ومتوسطات درجات التلاميذ بالوجه القبلى ، وذلك من حيث الكفاءة فى قواعد الإملاء .

٤ - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ بالوجه البحرى ومتوسطات درجات التلاميذ بالوجه القبلى ، وذلك من حيث الكفاءة فى القواعد النحوية .

٥ - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ بالوجه البحرى ومتوسطات درجات التلاميذ بالوجه القبلى ، وذلك من حيث الكفاءة فى القراءة الناقدية .

٦ - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ بالوجه البحرى ومتوسطات درجات التلاميذ فى الوجه القبلى ، وذلك من حيث الكفاءة فى التلويق الأدبى .

- ٧ - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث ، وذلك من حيث الاتجاهات نحو اللغة العربية .
- ٨ - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث ، وذلك حيث الكفاءة في الفرة اللغوية .
- ٩ - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث ، وذلك من حيث الكفاءة في قواعد الإملاء .
- ١٠ - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث من حيث الكفاءة في القواعد النحوية .
- ١١ - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث ، وذلك من حيث الكفاءة في القراءة الناقدة .
- ١٢ - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث من حيث الكفاءة في التدقيق الأدبي .
- ١٣ - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ الصف الثالث الإعدادي ومتوسطات درجات تلاميذ الصف الخامس الابتدائي من حيث الاتجاهات نحو اللغة العربية .
- ١٤ - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ الصف الثالث الإعدادي ومتوسطات درجات تلاميذ الصف الخامس الابتدائي من حيث الكفاءة في الفرة اللغوية .
- ١٥ - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ الصف الثالث الإعدادي ومتوسطات درجات تلاميذ الصف الخامس الابتدائي من حيث الكفاءة في قواعد الإملاء .
- ١٦ - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ الصف الثالث الإعدادي ومتوسطات درجات تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في القواعد النحوية .
- ١٧ - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ الصف

الثالث الإعدادى ومتوسطات درجات تلاميذ الصف الخامس الابتدائى فى الكفاءة فى القراءة الناقدة .

١٨ - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ الصف الثالث الإعدادى ومتوسطات درجات تلاميذ الصف الخامس الابتدائى من حيث الكفاءة فى التذوق الأدبى .

ويسر هذا البحث فى الخطوات التالية :

١ - تحديد المهارات اللغوية المناسبة لتلاميذ التعليم الأساسى واللازمة لبناء بطارية اختبارات الكفاءة اللغوية . وقد تم ذلك من خلال :

أ - أهداف تعليم اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسى .

ب - محتويات كتب اللغة العربية بالصفين الخامس الابتدائى والثالث الإعدادى .

ج - البحوث والدراسات التى أجريت فى مجال تعليم اللغة العربية بالتعليم الأساسى .

د - عرض قائمة المهارات اللغوية مصنفة بحسب مجالات تعليم اللغة العربية على مجموعة محكمين لتعديلها .

٢ - إعداد بطارية اختبارات تحصيلية لقياس الكفاءة اللغوية لدى تلاميذ الصفين الخامس الابتدائى والثالث الإعدادى فى : الثروة اللغوية ، والقواعد الإملائية ، والقواعد النحوية ، والقواعد الناقدة ، والتذوق الأدبى ، والتأكد من صدق هذه الاختبارات وثباتها .

٣ - إعداد قائمة بمحاجات الانصال اللغوى الشفوى من خلال متابعة ما كتب عن هذه الحاجات فى البحوث والدراسات النفسية والتربوية واللغوية ، وإعداد بطاقة ملاحظة السلوك اللغوى الشفوى فى ضوءها ، والتأكد من صدق البطاقة وثباتها .

٤ - بناء مقياس اتجاه نحو مادة اللغة العربية من خلال الدراسات التى أجريت فى هذا الميدان ، والتأكد من صدقه وثباته .

٥ - اختيار مجموعات من تلاميذ الصفين الخامس الابتدائي والثالث الإعدادي بالقرى المصرية بالوجهين البحرى والقبلى ، بحيث يطبق عليهم اختبار ذكاء مناسب لتحديد التلاميذ متوسطى الذكاء .

٦ - تطبيق بطارية اختبارات الكفاءة اللغوية ، وبطاقة ملاحظة السلوك اللغوى الشفوى ، ومقياس الاتجاه نحو مادة اللغة العربية مع التلاميذ متوسطى الذكاء .

٧ - التوصل إلى النتائج الكمية وجدولتها ، ومعالجتها إحصائيا ، وتفسير فروض البحث الحالى فى ضوءها ، ثم تفسيرها ومناقشتها .

ويفيد هذا البحث فى :

١ - تزويد المهتمين بتطوير تعليم اللغة العربية بمستويات الكفاءة اللغوية لأطفال التعليم الأساسى بالقرى المصرية ؛ توطئة لتحسينها .

٢ - تقديم مجموعة من أدوات القياس الموضوعية ، وهى بطارية اختبارات الكفاءة اللغوية ، وبطاقة تعرف ممارسة الحاجات اللغوية ، ومقياس اتجاهات نحو اللغة العربية - تفيد المهتمين بالقياس والتقييم بالمؤسسات البحثية والتعليمية المختلفة .

٣ - بيان العلاقات والعوامل المؤثرة على الكفاءة اللغوية لدى تلاميذ التعليم الأساسى ، مما يفيد مخططى المناهج الدراسية فى ميدان تعليم اللغة العربية وتنفيذها ومقومها .

٤ - مساعدة المعلمين فى تحديد مستويات الكفاءة اللغوية لدى تلاميذهم ؛ توطئة لتحسينها وتطويرها .

٥ - زيادة اهتمو المهنى لدى المعلمين فى مرحلة التعليم الأساسى بقراءتهم لإجراءات الدراسة الحالية وما توصلت إليه من نتائج .

أما مصطلحات البحث فيمكن عرضها كما يلى :

١ - الكفاءة اللغوية : ويقصد بها حصول ٧٠٪ من التلاميذ فى صف دراسي معين

- على ٧٠٪ من الدرجة النهائية المخصصة لاختبار تحصيلي محدد .
- ٢ - **الحاجات اللغوية** : ويقصد بها الموقف الذى يوضع فيه التلميذ ؛ ليسلك سلوكاً لغوياً فى إطار نسق معين للتفاعل خلال فترة معينة .
- ٣ - **المهارة اللغوية** هى أداء يتم فى سرعة ودقة ، ونوع الأداء وكيفيته يختلف باختلاف المجال اللغوى وأهدافه وطبيعته .
- ٤ - **الوظيفية** : ويقصد بها تحقيق التكيف بين التلميذ وبيئته ، بمعنى أن ما يتعلمه التلميذ داخل المدرسة يساعده على ممارسته فى المناشط اللغوية خارج المدرسة .
- ٥ - **القراءة الناقدة** : هى عملية قراءة يقوم فيها القارئ بتحليل ما يقرأ وإبداء الرأى فيه ، ومناقشته ، والاتفاق مع ما يقرأ أو الاختلاف معه .
- ٦ - **التدوق الأدبى** : خبرة تأملية جمالية تبدو فى إحساس القارئ أو السامع بما أحسه الأديب . وهو فى إنجاز سلوك لغوى يعبر به التلميذ عن إحساسه بالفكرة التى يرمى إليها النص الأدبى ، وللخطة التى رسمها للتعبير عن هذه الفكرة .

عينة البحث وأدوات القياس

أولاً - عينة البحث :

الهدف من البحث الحالى هو معرفة مستويات الكفاءة اللغوية لدى أطفال القرى المصرية ؛ ولذلك اقتضت عينة البحث على تلاميذ وتلميذات من مرحلة التعليم الأساسى بالقرى المصرية فى الوجهين البحرى والقبلى .

وتم اختيار مائتى تلميذ وتلميذة من قرى الوجه البحرى ، نصفهم من تلاميذ الصف الخامس الابتدائى ، ونصفهم من الصف الثالث الإعدادى ، وقد اشتملت هذه العينة من محافظات القليوبية (شبين القناطر) والمنوفية (سيك الضحاك) والشرقية (الحسينية) والغربية (عزبة سعد أبو دياب) .

كما أنه تم اختيار مائتي تلميذ وتلميذة أيضا من قرى الوجه القبلى ، نصفهم من تلاميذ الصف الخامس الابتدائى ، ونصفهم من تلاميذ الصف الثالث الإعدادى . وقد اشتمت هذه العينة من محافظات الجيزة (منية الرقة) وبني سويف (طحا البشة) والفيوم (دمشقية) .

ومعنى ذلك أن العينة الكلية للبحث وصلت إلى أربعمائة تلميذ وتلميذة ، نصفهم من الصف الخامس الابتدائى ، ونصفهم من الصف الثالث الإعدادى . ومن حيث نسبة الذكاء فقد تراوحت نسبة ذكاء العينة بين ١٠٠ : ١١٩ بمتوسط قدره ١٠٦,٢٩ وانحراف معيارى قدره ٤,٤٩ بالنسبة لأفراد العينة الكلية .

ثانيا - أدوات القياس :

١ - بطاقة الاختبارات اللغوية :

• الهدف من هذه الاختبارات هو قياس الكفاءة اللغوية لدى تلاميذ الصفين الخامس الابتدائى والثالث الإعدادى فى : الثروة اللغوية ، والقواعد الإملائية ، والقواعد النحوية ، والقراءة الناقدة ، والتذوق الأدبى .

• مصادر بناء الاختبارات :

تم الاستفادة من مجموعة مصادر فى بناء هذه الاختبارات شملت : أهداف تعليم اللغة العربية فى التعليم الأساسى ، والدراسات والكتابات التربوية واللغوية السابقة العربية والأجنبية كما هو موضح فى قائمة مراجع البحث ، وآراء معلمى اللغة العربية وموجهيها فى المهارات المناسبة للصفين الدراسين السابقين ، وتحليل بعض كتب اللغة العربية فى التعليم الأساسى .

• أسس بناء هذه الاختبارات :

روعى عند بناء هذه الاختبارات عدة اعتبارات من أهمها : تخصيص سؤال واحد لكل مهارة من المهارات المقيسة ، والتدرج من السهل إلى الصعب فى الأسئلة ، والالتزام فى أغلب الأحيان بالاختبارات الموضوعية ، خاصة الاختبار من متعدد ، والاعتماد على النص الأدبى والسياق اللغوى فى تقديم المهارة والسؤال عنها ،

والإفادة من المواد الثقافية الشائعة في الكتب المدرسية والمواد المقررة من صحف يومية ومجلات دورية عند تقديم مضامين الأسئلة ، وإعطاء نموذج محلول في بداية كل اختبار للاسترشاد به ، وتقديم تعليمات ميسرة ومحددة للمفحوص ، وتقسيم الاختبارات بحسب المجالات اللغوية المحددة .

• الصورة المبدئية للاختبارات :

تكونت الاختبارات الخمسة كما يلي :

أ - اختبار الثروة اللغوية : ويتكون من مائة وستين مفردة لغوية ، وضعت كل مفردة داخل سياق لغوي مبسط ، وأمام كل سياق ثلاثة بدائل أحدها هو الصواب . وطلب من المفحوص أن يضع دائرة حول البديل الصحيح للكلمة التي تحتها خط داخل السياق .

ب - اختبار قواعد الإملاء : ويتكون من ستة وعشرين سؤالاً تقيس مهارات رسم الهجزة على اختلاف مواقعها ، والتنوين ، والألف اللينة ، وحذف الحروف أو ننداعها اصطلاحاً ، والوصل والفصل ، وعلامات الترقيم . وقد روعي أن يعم قياس هذه المهارات الإملائية داخل سياقات لغوية معاصرة .

ج - اختبار القواعد النحوية : ويتكون من خمسين سؤالاً تناولت الموضوعات النحوية المقررة على تلاميذ الصف الخامس الابتدائي والثالث الإعدادي وشملت : الإعراب ، وتكملة أنماط نحوية ، وإدخال عوامل ناسخة على الجمل ، والضبط النحوي ، والاشتقاق والجمود ، واستخدام المعاجم اللغوية ، وقدمت الأسئلة من خلال نصوص نثية معاصرة .

د - اختبار القراءة الناقدة : ويتكون من اثني عشر سؤالاً تقيس مهارات الفهم الضمني ، وربط السبب بالنتيجة ، والعلاقة بين الأفكار ، وهدف الكاتب ، والأفكار المرتبطة وغير المرتبطة بالنص ، والتمييز بين الآراء والحقائق ، وقد روعي أن تقدم هذه المهارات من خلال النص القصصي تارةً والسردى تارةً أخرى ، ومن النثر العربي السليم .

هـ - اختبار التفوق الأدبي : ويتكون من عشرين سؤالاً تقيس مهارات :

الإحساس بقيمة الكلمة في التعبير ، التعبير عن فكرة الأديب وأحاسيسه ،
ونقل الحركة النفسية في النص الأدبي ، وإدراك الترابط بين أجزاء النص ،
واختيار أقرب الأبيات معنى إلى بيت معين . وتم قياس هذه المهارات من
خلال نصوص شعرية مناسبة وبسطة .

• صدق الاختبارات :

عرضت الاختبارات في صورتها المبدئية على عشرة محكمين من المتخصصين
في اللغة العربية وتعليمها بهدف تحديد ما تقيسه هذه الاختبارات في ضوء الهدف من
إعدادها ، أى بيان صدقها وأنها تقيس ما وضعت لقياسه .

وقد أقر المحكمون استخدامها بعد إجراء بعض التعديلات في صياغة
الأسئلة ، وتغيير بعض البدائل بأخرى أكثر مناسبة للتعبير عن المهارة . وتم إجراء
التعديلات المطلوبة .

• ثبات الاختبارات :

تم التأكد من ثبات الاختبارات عن طريق إعادة تطبيقها على فصلين :
أحدهما الخامس الابتدائي ، وثانيهما الثالث الإعدادي ، أى على ثمانين تلميذا ،
وبفاصل زمني بين التطبيقين الأول والثاني يقدر بأسبوعين ، واستخدمت معادلة
بيرسون ، حيث اتضح أن معامل الثبات للثروة اللغوية ٠,٧٢ ، والقواعد الإملائية
٠,٨٢ ، وكذلك القواعد النحوية ، والقراءة الناقدة ٠,٧٨ ، والتذوق الأدبي ٠,٩٢ ،
وبذلك تصبح الاختبارات في صورتها النهائية صالحة للاستخدام ، كما هو موضح
بملاحق البحث .

٢ - بطاقة السلوك اللغوي :

• الهدف من إعداد هذه البطاقة هو تعرف حاجات الاتصال اللغوي التي
يجب أن يمارسها الطفل في الصفين الخامس الابتدائي والثالث الإعدادي ، ومعرفة
مدى توافر هذه الحاجات لدى طفل القرية .

• مصادر إعداد البطاقة : تم إعداد البطاقة في ضوء الدراسات اللغوية

المرتبطة بعلم اللغة التطبيقي ، وفي ضوء الكتابات النفسية المرتبطة بهذا المجال .

• **الصورة المبدئية للبطاقة :** تضمنت البطاقة في صورتها المبدئية ثلاثين نمطا من أنماط الحاجات اللغوية الشفاهية ، وأمام هذه الأنماط أربعة أنهر ، عُثِنَ الأول بعبارة (مناسب للطفل من ١١ سنة حتى ١٥ سنة) والنهر الثاني بعنوان (غير مناسب) ، كما عُثِنَ النهر الثالث بعبارة (يمارس في البيئة القروية) . وعُثِنَ النهر الرابع بعبارة (لا يمارس) . وقد ذيلت هذه الأنماط بعبارة مفتوحة في آخر البطاقة هي : أنماط أخرى للاتصال الشفوي .

• **صدق البطاقة :** عرضت البطاقة بأنماطها وأهدافها على عشرة من المتخصصين في علم النفس اللغوي ، وتربية الطفل ، وطرق تدريس اللغة العربية لتعديلها ، ومعرفة مدى صدقها . وتم تعديل البطاقة بحذف الأنماط المكررة والتي لا تناسب المرحلة العمرية المستهدفة . وأصبحت البطاقة في صورتها النهائية تتضمن عشرين نمطا للحاجات اللغوية الشفوية ، وأمامها نهران فقط هما : يمارس ، لا يمارس .

• **تطبيق البطاقة :** تم اختيار أربعمئة طفل من القرى المصرية كما هو موضح في عينة البحث ، نصفهم من الصف الخامس الابتدائي ، ونصفهم من الصف الثالث الإعدادي بالوجهين البحري والقبلي .

وطبقت البطاقات على الأطفال داخل المدرسة بواسطة بعض المعلمين ، وطبقت في المنازل عن طريق الآباء ومطالبتهم بوضع علامة أمام النمط الذي يمارسه الطفل .

وقد استغرق الوقت المخصص للملاحظة شهرا كاملاً .

• **ثبات البطاقة :** تمت الموازنة بين نتائج عشر بطاقات سبق تطبيقها على أطفال بقرى محافظة القليوبية ، ثم أعيد تطبيقها بعد أسبوعين ، وحسب معامل الثبات ليرسون واتضح أنه ٠,٩٢ ، مما يفيد ثبات البطاقة .

٣ - مقياس الاتجاهات نحو اللغة العربية :

• الهدف من المقياس :

يستهدف مقياس الاتجاهات نحو مادة اللغة العربية تعرف اتجاهات تلاميذ التعليم الأساسى نحو مادة اللغة العربية :

• تصميم المقياس :

- الاطلاع على عدد من الدراسات العربية والأجنبية التي وردت بها أدوات الكشف عن اتجاهات التلاميذ نحو العمل المدرسى ونحو المواد الدراسية كدراسة ايكن ١٩٦١ ، ولويز ١٩٦٣ ، وإدوارد ١٩٦٣ ، وبرودى ١٩٦٤ ، وكوميز وأرنولد ١٩٦٥ ، وأرثر ١٩٧١ ، وفلورانس ١٩٧١ ، وفيليب وسبنسر ١٩٧١ ، وبراون ١٩٧١ ، وكول رنر ١٩٧٧ ، وسامية الأنصارى ١٩٧٨ ، وهاردوى وفاراند ١٩٧٨ ، وأولادبوحمسون ١٩٧٩ ، وفيليت فؤاد ١٩٧٩ ، وفاوى ١٩٨٠ ، وأديب الخالدى ١٩٨١ ، وسليمان الشيخ ومحمد سلامة ١٩٨٢ ، وحامد بدر ١٩٨٣ ، وعبد الفتاح حجاج وسليمان الحضري ١٩٨٤ ، ومحمد محمد دسوقى ١٩٨٩ ، وفيليت فؤاد ١٩٩١ .

- القيام بلقاءات مع عينات من تلاميذ الصف الخامس الابتدائى والصف الثالث الإعدادى بهدف استطلاع رأيهم فى إطار العمل المدرسى والمواقف التى تنشأ بين المدرس والتلميذ داخل الفصل وخارجه .

- إعداد استبيان مفتوح الطرف يضم مجموعة من الأسئلة تتصل بالعمل المدرسى بصفة عامة واتجاهات التلاميذ نحو مادة اللغة العربية بصفة خاصة لمعرفة الجوانب التى يمكن أن تدرج فى بناء المقياس ، كذلك جمع المعلومات من التلاميذ أنفسهم بقصد صياغة المفردات التى يحتوئها المقياس .

- صياغة العبارات التى تجمع من المصادر السابقة فى عبارات ملائمة .

- اتجاهات الطلاب نحو مادة اللغة العربية فى ضوء ما تم التوصل إليه من مفردات فى صورة مبدئية .

• التأكد من صدق المقياس :

تم عرض المقياس بعد ذلك مرفقا به التعريف الإجرائي لكل مفردة من مفرداته على المحكمين ، وتم إعادة النظر في المقياس في ضوء آراء المحكمين من ملاحظات ، وهم عشرة من المتخصصين في علم النفس ومناهج اللغة العربية .

كما طبق المقياس استطلاعيا على عينة تتكون من مائة تلميذ وتلميذة بالصف الخامس الابتدائي ، ومائة تلميذ وتلميذة بالصف الثالث الإعدادي ؛ بغية الوقوف على مدى وضوح العبارات ، واستبعاد الكلمات غير المفهومة لدى التلاميذ ، وبذلك أصبح المقياس في صيغته النهائية .

• المقياس في صورته النهائية :

تم تعديل العبارات التي اقترح تعديلها في ضوء آراء المحكمين وملاحظاتهم ، وفي ضوء ما أسفرت عنه التجربة الاستطلاعية من ملاحظات ، واستبعدت بعض العبارات وأعيد صياغة بعضها ، وبذلك أصبح عدد عبارات المقياس ثمانين عبارة .

• وقد تكونت هذه العبارات من استجابات إيجابية وسلبية : والمهدف من ذلك هو عدم تمكين المفحوص من معرفة الاتجاه المرغوب قياسه . ووصل عدد العبارات السلبية التي تقيس الاتجاه ٣٥٪ من العدد الكلي ، في حين وصل عدد العبارات الإيجابية التي تقيس الاتجاه إلى ٦٥٪ من عبارات المقياس . وتم تدرج المقياس تدريجيا ثلاثياً وفق طريقة ليكرت ، حيث تحددت الاستجابة بالموافقة الكاملة ، أو غير متأكد ، أو عدم الموافقة ، ويعطى التلميذ على الاستجابة التي تتضمن الموافقة (+) أى درجة واحدة موجبة ، ويعطى على الاستجابة التي تتضمن عدم الموافقة (-) أى درجة واحدة سالبة ، في حين يعطى المفحوص (صفرًا) على الاستجابة التي تتضمن غير متأكد . وتم إعداد مفتاح كى يستخدم في تصحيح الإجابات وحساب للدرجات التي يحصل عليها كل تلميذ من تلاميذ عينة البحث في الصفين الخامس الابتدائي ، والثالث الإعدادي .

اختبار الذكاء :

الهدف من استخدام اختبار الذكاء في البحث الحالي هو تثبيت عامل الذكاء عن طريق الحصول على مجموعة التلاميذ متوسطى الذكاء ، وقد استخدم اختبار ذكاء الشباب اللفظى ، إعداد حامد زهران (١٩٧٧) . وكان الهدف من الاختبار هو قياس ذكاء الشباب فيما بين ١٢ : ١٨ سنة في المدارس الإعدادية والثانوية والمؤسسات الاجتماعية المختلفة التى تتعامل مع الشباب في هذه السن . ويحتوي على ١٠٠ وحدة ، وروعى في إعدادها أن تتدرج من السهل إلى الصعب ، وأن تزيد درجة الصعوبة بمقدار ثابت كلما تقدمنا في الاختبار ، وأن تكون متنوعة بحيث تمثل مظاهر الحياة العقلية والعرفية العامة ، وتغطي إدراك العلاقات والتحليل والتركيب والاستدلال اللفظى والعددى والدقة والتفكير والمعلومات العامة . ويستغرق إجراء الاختبار ٤٥ دقيقة ، منها حوالى ١٥ دقيقة تخصص للملء البيانات الخاصة بالمفحوصين وقراءة التعليمات وشرح الأمثلة التدريبية ، ثم يعطى المفحوصون ٣٠ دقيقة بالضبط للإجابة عن أكبر عدد ممكن من أسئلة الاختبار .

وقد طبق هذا الاختبار على عينات من أطفال القرية في الصنفين الخامس الابتدائى والثالث الإعدادى ، وتم استبعاد الأطفال ذوى المستويات الأعلى والأدنى من حيث الذكاء ، وأصبحت عينة البحث من التلاميذ متوسطى الذكاء ، وهم أربعمائة تلميذ وتلميذة من القرى المصرية .

ثالثا : الأسلوب الإحصائى :

تعتبر الدراسة الحالية من الدراسات الارتباطية التى تعتمد في جزء منها على دراسة العلاقات الموجودة أو التى يحتمل وجودها بين المتغيرات موضع الاهتمام فيها ، والتى يعبر عنها في صورة معاملات ارتباط بين الدرجات التى يحصل عليها أفراد العينة في كل من المقاييس المستخدمة في هذه الدراسة .

وقد سارت عملية التحليل الإحصائى للبيانات في الخطوات التالية :

١ - استخراج مصفوفة ارتباطية ٦×٦ تتضمن معاملات الارتباط الصفرية

« بيرسون » بين الدرجات التى حصل عليها أفراد العينة فى المقاييس المستخدمة فى بطاقة اختبارات الكفاءة اللغوية .

٢ - استخدام مقياس « ت » فى دراسة الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ بالوجه القبلى والوجه البحرى ، والذكور والإناث ، والصف الثالث الإعدادى والصف الخامس الابتدائى . وذلك من حيث المتغيرات المقاييس فى الدراسة الحالية . وقياس مدى الدلالة الإحصائية لكل من هذه المعاملات .

عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها

أولاً - نتائج الكفاءة اللغوية

المقصود بالكفاءة اللغوية لدى تلاميذ التعليم الأساسى بالقرية المصرية هو أن يحصل ٧٠٪ من التلاميذ على ٧٠٪ من الدرجة النهائية للاختبارات اللغوية فى كل اختبار على حدة .

وللتحقق من ذلك تم السير فى الخطوات الآتية :

١ - حساب النسب المئوية للدرجة التى حصل عليها كل تلميذ فى كل اختبار من الاختبارات اللغوية المختلفة .

٢ - عمل جداول تكرارية لفئات النسب المئوية لدرجات هؤلاء التلاميذ فى كل اختبار ، وبحسب الصف الدراسى .

٣ - حساب التكرار المتجمع النازل المتوى لفئات النسب المئوية لدرجات التلاميذ فى الاختبارات اللغوية .

وقد أسفر القيام بهذه الإجراءات عن النتائج التى توضحها الجداول الآتية .

أولاً - مستويات الكفاءة فى الثروة اللغوية :

١ - الكفاءة فى الثروة اللغوية لدى تلاميذ الصف الخامس :

تم تطبيق اختبار الثروة اللغوية مع مائتى تلميذ من الصف الخامس الابتدائى ،

نصفهم من قرى الوجه البحرى ، ونصفهم من قرى الوجه القبلى ، وقد أسفر القيام بالإجراءات السابقة الخاصة بحساب مستويات الكفاءة اللغوية عن النتائج التالية :

اتضح أن كل تلميذ من تلاميذ الصف الخامس الابتدائى بقرى الوجهين البحرى والقبلى حصل على درجة ٣٠٪ فأكثر فى اختبار الثروة اللغوية ، وعليه يمكن القول إن حَدَّى كفاءة الثروة اللغوية هما ١٠٠ / ٣٠ ، أى أن كل التلاميذ حصلوا على ٣٠٪ فأكثر من الدرجة النهائية للاختبار .

أما التلاميذ الذين حصل كل منهم على ٧٠٪ فأكثر من الدرجة النهائية للاختبار فقد وصلوا إلى عشرين تلميذاً ، أى بنسبة ٢٠٪ من المجموع الكلى لعدد التلاميذ فى الوجه البحرى ، كما أنهم وصلوا إلى ثمانية تلاميذ فقط ، أى بنسبة ٨٪ من المجموع الكلى لتلاميذ الوجه القبلى .

وهذا يدل على تدنى مستوى الكفاءة اللغوية فى امتلاك الثروة اللغوية لدى أطفال الصف الخامس الابتدائى بالقرى المصرية ، حيث تراوحت نسبة من حصلوا على ٧٠٪ فأكثر من الدرجة النهائية للاختبار بين ٢٠٪ و ٨٪ من المجموع الكلى لعدد التلاميذ بالوجهين البحرى والقبلى .

٢ - الكفاءة فى الثروة اللغوية لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادى :

تم تطبيق اختبار الثروة اللغوية مع مائتى تلميذ من الصف الثالث الإعدادى ، نصفهم من الوجه البحرى ، ونصفهم من الوجه القبلى ، وقد أسفر القيام بالإجراءات السابقة الخاصة بحساب مستويات الكفاءة اللغوية عن النتائج التالية :

اتضح أن كل تلميذ من تلاميذ الصف الثالث الإعدادى حصل على ٤٠٪ فأكثر فى اختبار الثروة اللغوية بقرى الوجه البحرى ، وعلى ٣٠٪ فأكثر فى الاختبار نفسه بقرى الوجه القبلى ، وذلك من الدرجة النهائية للاختبار .

أما التلاميذ الذين حصل كل منهم على ٧٠٪ فأكثر من الدرجة النهائية للاختبار فقد وصلوا إلى ستة وعشرين تلميذاً بنسبة ٢٦٪ من المجموع الكلى لعدد التلاميذ فى الوجه البحرى ، كما أنهم وصلوا إلى ثمانية عشر تلميذاً بنسبة ١٨٪ من

المجموع الكلى لتلاميذ الوجه القبلى .

وهذا يدل على تدنى مستوى الكفاءة اللغوية فى امتلاك الثروة اللغوية لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادى بالقرى المصرية ؛ حيث تراوحت نسبة من حصلوا على ٧٠٪ فأكثر من الدرجة النهائية للاختبار بين ٢٦٪ ، ١٨٪ من المجموع الكلى لعدد التلاميذ بالوجهين البحرى والقبلى .

٣ - الموازنة بين الكفاءة فى الثروة اللغوية لدى تلاميذ الصفين الخامس الابتدائى والثالث الإعدادى :

يتضح من ذلك أن كل تلميذ من تلاميذ الصفين الخامس الابتدائى والثالث الإعدادى حصل على ٣٠٪ فأكثر من الدرجة النهائية لاختبار الثروة اللغوية ، أى أن حُدِّى كفاءة الثروة اللغوية هما ١٠٠ / ٣٠ ، أى أن كل التلاميذ حصلوا على ٣٠٪ فأكثر من الدرجة النهائية للاختبار .

أما التلاميذ الذين حصل كل منهم على ٧٠٪ فأكثر من الدرجة النهائية للاختبار فقد وصلوا إلى ثمانية وعشرين تلميذاً ، بنسبة ١٤٪ من العدد الكلى للتلاميذ فى الصف الخامس ، كما أنهم وصلوا إلى أربعة وأربعين تلميذاً بنسبة ٢٢٪ من العدد الكلى للتلاميذ فى الصف الثالث الإعدادى .

وهذا يدل على تدنى مستوى الكفاءة اللغوية فى امتلاك الثروة اللغوية لدى أطفال التعليم الأساسى ، حيث تراوحت نسبة من حصلوا على ٧٠٪ فأكثر من الدرجة النهائية للاختبار بين ١٤٪ ، ٢٠٪ من المجموع الكلى لعدد التلاميذ فى الصفين الخامس الابتدائى والثالث الإعدادى فى القرى المصرية .

ثانياً - مستويات الكفاءة فى قواعد الإملاء :

١ - الكفاءة فى قواعد الإملاء لدى تلاميذ الصف الخامس :

تم تطبيق اختبار قواعد الإملاء مع مائتى تلميذ من الصف الخامس الابتدائى ، نصفهم من قرى الوجه البحرى ، ونصفهم من قرى الوجه القبلى ، وقد أسفر القيام بإجراءات قياس الكفاءة اللغوية التى سبق عرضها عن النتائج التالية :

اتضح أن كل تلميذ من تلاميذ الصف الخامس حصل على ٣٠٪ فأكثر في اختبار القواعد الإملائية في قرى الوجه البحرى ، وعلى ٢٠٪ فأكثر في الاختبار نفسه في قرى الوجه القبلى ، وعليه يمكن القول إن مدى كفاءة اختبار القواعد الإملائية هما ١٠٠ / ٣٠ في الوجه البحرى و ١٠٠ / ٢٠ في الوجه القبلى ، أى أن كل التلاميذ حصلوا على ٣٠٪ من الدرجة النهائية للاختبار في الوجه البحرى ، وعلى ٢٠٪ من الاختبار نفسه في الوجه القبلى .

أما التلاميذ الذين حصل كل منهم على ٧٠٪ فأكثر من الدرجة النهائية للاختبار فقد وصلوا إلى أربعة تلاميذ بنسبة ٤٪ من المجموع الكلى لعدد التلاميذ في الوجه البحرى ، كما أنه لم يحصل أى تلميذ على ٧٠٪ فأكثر من درجة اختبار الإملاء في الوجه القبلى .

وهذا يدل على تدنى مستوى الكفاءة اللغوية في القدرة الإملائية لدى أطفال الصف الخامس الابتدائى بالقرى المصرية ، حيث تراوحت نسبة من حصلوا على ٧٠٪ فأكثر من الدرجة النهائية للاختبار بين ٤٪ ، و ٠٪ من المجموع الكلى لتلاميذ قرى الوجهين البحرى والقبلى .

٢ - الكفاءة في قواعد الإملاء لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادى :

تم تطبيق اختبار القواعد الإملائية مع مائتى تلميذ من الصف الثالث الإعدادى ، نصفهم من الوجه البحرى ، ونصفهم من الوجه القبلى ، وقد أسفر القيام بالإجراءات السابقة الخاصة بحساب مستويات الكفاءة اللغوية عن النتائج التالية :

اتضح أن كل تلميذ من تلاميذ الصف الثالث الإعدادى حصل على ٢٠٪ فأكثر في اختبار القواعد الإملائية بقرى الوجه البحرى ، وعلى ٣٠٪ فأكثر في الاختبار نفسه بقرى الوجه القبلى ، وذلك من الدرجة النهائية للاختبار .

أما التلاميذ الذين حصل كل منهم على ٧٠٪ فأكثر من الدرجة النهائية للاختبار فهم ثمانية تلاميذ ، بنسبة ٨٪ من المجموع الكلى لعدد التلاميذ بالوجه

القبلى ، على حين لم يحصل أى تلميذ على ٧٠٪ فأكثر من الدرجات المخصصة لاختبار الإملاء .

وهذا يدل على تدنى مستوى الكفاءة اللغوية فى امتلاك القدرة الإملائية لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادى بالقرى المصرية ، حيث تراوحت نسبة من حصلوا على ٧٠٪ فأكثر من الدرجة النهائية للاختبار بين ٨٠٪ ، ٠٪ من المجموع الكلى للتلاميذ بالوجهين القبلى والبحرى على الترتيب .

٣ - الموازنة بين الكفاءة فى القواعد الإملائية لدى تلاميذ الصفين الخامس الابتدائى والثالث الإعدادى :

اتضح أن كل تلميذ من تلاميذ الصفين الخامس الابتدائى والثالث الإعدادى حصل على ٢٠٪ فأكثر من الدرجة النهائية لاختبار القدرة الإملائية ، أى أن حدى كفاءة اختبار القدرة الإملائية هما ١٠٠ / ٢٠ ، أى أن كل التلاميذ حصلوا على ٢٠٪ فأكثر من الدرجة النهائية للاختبار .

أما التلاميذ الذين حصل كل منهم على ٧٠٪ فأكثر من الدرجة النهائية للاختبار فقد وصلوا إلى أربعة تلاميذ بنسبة ٢٪ من العدد الكلى لتلاميذ الصف الخامس الابتدائى ، كما أنهم وصلوا إلى ثمانية تلاميذ ، بنسبة ٤٪ من العدد الكلى لتلاميذ الصف الثالث الإعدادى .

وهذا يدل على تدنى مستوى الكفاءة اللغوية فى امتلاك القدرة الإملائية لدى تلاميذ التعليم الأساسى ، حيث تراوحت نسبة من حصلوا على ٧٠٪ فأكثر من الدرجة النهائية للاختبار بين ٢٪ ، ٤٪ من المجموع الكلى للتلاميذ فى الصفين الخامس الابتدائى والثالث الإعدادى فى القرى المصرية .

ثالثاً - مستويات الكفاءة فى القواعد النحوية :

١ - الكفاءة فى القواعد النحوية لتلاميذ الصف الخامس :

تم تطبيق اختبار القواعد النحوية مع مائتى تلميذ من الصف الخامس الابتدائى ، نصفهم من قرى الوجه البحرى ، ونصفهم من قرى الوجه القبلى .

وقد أسفر القيام بإجراءات قياس الكفاءة اللغوية التي سبق عرضها عن النتائج التالية :

اتضح أن كل تلميذ من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي حصل على درجة ٢٠٪ فأكثر في اختبار القواعد النحوية في قرى الوجهين البحرى والقبلى ، وعليه يمكن القول إن حدّ كفاءة اختبار القواعد النحوية هما ١٠٠ / ٢٠ ، أى أن جميع التلاميذ حصلوا على ٢٠٪ فأكثر من الدرجة النهائية لاختبار القواعد النحوية .

أما التلاميذ الذين حصل كل منهم على ٧٠٪ فأكثر من الدرجة النهائية للاختبار فقد وصلوا إلى تلميذين بنسبة ٢٪ من المجموع الكلى لعدد التلاميذ في الوجه البحرى ، كما أنه حصل تلميذ واحد بنسبة ١٪ على مستوى ٧٠٪ من الدرجة الكلية لاختبار القواعد النحوية من تلاميذ قرى الوجه القبلى .

وهذا يدل على تدنى مستوى الكفاءة اللغوية في القدرة النحوية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بالقرى المصرية ؛ حيث تراوحت نسبة من حصلوا على ٧٠٪ فأكثر من الدرجة النهائية للاختبار بين ٢٪ ، ١٪ من المجموع الكلى للتلاميذ في قرى الوجهين البحرى والقبلى على الترتيب .

٢ - الكفاءة في قواعد النحو لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادى :

تم تطبيق اختبار القواعد النحوية مع مائتى تلميذ من الصف الثالث الإعدادى ، نصفهم من الوجه البحرى ، ونصفهم من الوجه القبلى ، وقد أسفر القيام بالإجراءات السابقة الخاصة بحساب مستويات الكفاءة اللغوية عن النتائج التالية :

اتضح أن كل تلميذ من تلاميذ الصف الثالث الإعدادى حصل على ٢٠٪ فأكثر في اختبار القواعد النحوية بقرى الوجه البحرى ، وعلى ٣٠٪ فأكثر في الاختبار نفسه بقرى الوجه القبلى ، وذلك من الدرجة النهائية للاختبار .

أما التلاميذ الذين حصل كل منهم على ٧٠٪ فأكثر من الدرجة النهائية للاختبار فهم اثنان بنسبة ٢٪ من المجموع الكلى لتلاميذ الوجه البحرى ،

وسنة تلاميذ بنسبة ٦٪ من مجموع تلاميذ الوجه القبلي بالصف الثالث الإعدادى .
وهذا يدل على تدنى مستوى الكفاءة اللغوية في امتلاك القدرة النحوية لدى
تلاميذ الصف الثالث الإعدادى بالقرى المصرية ، حيث تراوحت نسبة من حصلوا
على ٧٠٪ فأكثر من الدرجة النهائية للاختبار بين ٢٪ ، و ٦٪ من المجموع الكلى
للتلاميذ بالوجهين البحرى والقبلى على الترتيب .

٣ - الموازنة بين الكفاءة فى القواعد النحوية لدى تلاميذ الصفين الخامس الابتدائى والثالث الإعدادى :

اتضح أن كل تلميذ من تلاميذ الصفين الخامس الابتدائى والثالث الإعدادى
حصل على ٢٠٪ فأكثر من الدرجة النهائية لاختبار القدرة النحوية ، أى أن حُدِى
كفاءة اختبار القدرة النحوية هما ١٠٠ / ٢٠ ، أى أن كل التلاميذ حصلوا على
٢٠٪ فأكثر من الدرجة النهائية للاختبار .

أما التلاميذ الذين حصل كل منهم على ٧٠٪ فأكثر من الدرجة النهائية
للاختبار فقد وصلوا إلى ثلاثة تلاميذ بنسبة ١,٥٪ من تلاميذ الصف الخامس
الابتدائى ، كما أنهم وصلوا إلى ثمانية تلاميذ بنسبة ٤٪ من العدد الكلى لتلاميذ
الصف الثالث الإعدادى .

وهذا يدل على تدنى مستوى الكفاءة اللغوية في امتلاك القدرة النحوية لدى
تلاميذ التعليم الأساسى ؛ حيث تراوحت نسبة من حصلوا على ٧٠٪ فأكثر من الدرجة
النهائية للاختبار بين ١,٥٪ ، و ٤٪ من المجموع الكلى للتلاميذ في الصفين الخامس
الابتدائى والثالث الإعدادى في القرى المصرية .

رابعا - مستويات الكفاءة فى القراءة الناقدة :

١ - الكفاءة فى القراءة الناقدة لتلاميذ الصف الخامس :

تم تطبيق اختبار القراءة الناقدة مع مائتى تلميذ من الصف الخامس
الابتدائى ، نصفهم من قرى الوجه البحرى ، ونصفهم من قرى الوجه القبلى . وقد
أسفر القيام بإجراءات قياس الكفاءة اللغوية التى سبق عرضها عن النتائج التالية :

اتضح أن كل تلميذ من تلاميذ الصف الخامس حصل على درجة ٢٠٪ فأكثر في اختبار القراءة الناقدة في قرى الوجهين البحرى والقبلى ، وعليه يمكن القول إن حُدث كفاءة اختبار القراءة الناقدة هما ١٠٠ / ٢٠ أى أن جميع التلاميذ حصلوا على ٢٠٪ فأكثر من الدرجة النهائية لاختبار القراءة الناقدة .

ولم يحصل أى تلميذ على ٧٠٪ فأكثر من الدرجة النهائية لاختبار القراءة الناقدة بالوجهين البحرى والقبلى على حد سواء .

وهذا يدل على تدنى مستوى الكفاءة اللغوية في القراءة الناقدة لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائى بالقرى المصرية ؛ حيث لم يصل أى تلميذ إلى مستوى الكفاءة في القراءة الناقدة ، وهو ٧٠٪ من الدرجة النهائية لاختبار القراءة الناقدة بالصف الخامس الابتدائى .

٢ - الكفاءة في القراءة الناقدة لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادى :

تم تطبيق اختبار القراءة الناقدة مع مائتى تلميذ من الصف الثالث الإعدادى ، نصفهم من الوجه البحرى ، ونصفهم من الوجه القبلى ، وقد أسفر القيام بالأجراءات السابقة الخاصة بحساب مستويات الكفاءة اللغوية عن النتائج التالية :

اتضح أن كل تلميذ من تلاميذ الصف الثالث الإعدادى حصل على ٢٠٪ فأكثر في اختبار القراءة الناقدة بقرى الوجهين البحرى والقبلى ، وذلك من الدرجة النهائية للاختبار .

أما التلاميذ الذين حصل كل منهم على ٧٠٪ فأكثر من الدرجة النهائية للاختبار فهم اثنان بنسبة ٢٪ من المجموع الكلى للتلاميذ في كل من الوجهين البحرى والقبلى بالصف الثالث الإعدادى .

وهذا يدل على تدنى مستوى الكفاءة اللغوية في امتلاك القدرة على القراءة الناقدة لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادى بالقرى المصرية ، حيث وصلت نسبة من حصلوا على ٧٠٪ فأكثر من الدرجة النهائية للاختبار إلى ٢٪ من المجموع الكلى

للتلاميذ في كل من الوجهين البحرى والقبلى .

٣ - الموازنة بين الكفاءة في القراءة الناقدة لدى تلاميذ الصفين الخامس الابتدائى والثالث الإعدادى .

اتضح أن كل تلميذ من تلاميذ الصفين الخامس الابتدائى والثالث الإعدادى حصل على ٢٠٪ فأكثر من الدرجة النهائية للاختبار القراءة الناقدة ، أى أن حُدثى كفاءة اختبار القراءة الناقدة هما ١٠٠ / ٢٠ ، أى أن كل التلاميذ حصلوا على ٢٠٪ فأكثر من الدرجة النهائية للاختبار .

أما التلاميذ الذين حصل كل منهم على ٧٠٪ فأكثر من الدرجة النهائية للاختبار فهم أربعة تلاميذ بنسبة ٢٪ في الصف الثالث الإعدادى ، أما تلاميذ الصف الخامس الابتدائى فلم يصل أحدهم إلى مستوى الكفاءة في القراءة الناقدة وهو ٧٠٪ من الدرجة الكلية للاختبار .

وهذا يدل على تدنى مستوى الكفاءة اللغوية في امتلاك القدرة على القراءة الناقدة لدى تلاميذ التعليم الأساسى ، حيث وصلت نسبة من حصلوا على ٧٠٪ فأكثر من الدرجة النهائية للاختبار إلى ٢٪ في الصف الثالث الإعدادى ، على حين لم يصل أحد من تلاميذ الصف الخامس الابتدائى إلى مستوى الكفاءة اللغوية في القراءة الناقدة .

خامسا - مستويات الكفاءة في التذوق الأدبى :

١ - الكفاءة في التذوق الأدبى لتلاميذ الصف الخامس :

تم تطبيق اختبار التذوق الأدبى مع مائتى تلميذ من الصف الخامس الابتدائى ، نصفهم من قرى الوجه البحرى ، ونصفهم من قرى الوجه القبلى . وقد أسفر القيام بإجراءات قياس الكفاءة اللغوية التى سبق عرضها عن النتائج التالية :
اتضح أن كل تلميذ من تلاميذ الصف الخامس الابتدائى حصل على درجة ٢٠٪ فأكثر في اختبار التذوق الأدبى في قرى الوجه البحرى ، و ٣٠٪ فأكثر في قرى

الوجه القبلى فى الاختبار نفسه . وعليه يمكن القول إن حَدِّى الكفاءة لاختبار التذوق الأدى هما ١٠٠ / ٢٠ أى أن جميع التلاميذ حصلوا على ٢٠٪ فأكثر من الدرجة النهائية لاختبار التذوق الأدى فى الوجه البحرى ، وأن حَدِّى الكفاءة فى الاختبار نفسه هما ١٠٠ / ٣٠ أى أن جميع تلاميذ الوجه القبلى حصلوا على ٣٠٪ فأكثر من الدرجة النهائية لاختبار التذوق الأدى .

ولم يحصل أى تلميذ على ٧٠٪ فأكثر من الدرجة النهائية لاختبار التذوق الأدى بالوجهين البحرى والقبلى ، وهذا يدل على تدنى مستوى الكفاءة اللغوية فى التذوق الأدى لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائى بالقرى المصرية ؛ حيث لم يصل أى تلميذ إلى مستوى الكفاءة فى التذوق الأدى وهو ٧٠٪ فأكثر من الدرجة النهائية للاختبار .

٢ - الكفاءة فى التذوق الأدى لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادى :

تم تطبيق اختبار التذوق الأدى مع مائتى تلميذ من الصف الثالث الإعدادى ، نصفهم من الوجه البحرى ، ونصفهم من الوجه القبلى ، وقد أُسفر القيام بالإجراءات السابقة الخاصة بحساب مستويات الكفاءة اللغوية عن النتائج التالية :

اتضح أن كل تلميذ من تلاميذ الصف الثالث الإعدادى حصل على ٢٠٪ فأكثر فى اختبار التذوق الأدى بقرى الوجه البحرى ، وعلى ٣٠٪ فأكثر بقرى الوجه القبلى ، وذلك من الدرجة النهائية للاختبار .

أما مستوى الكفاءة اللغوية وهو ٧٠٪ فأكثر من الدرجة النهائية لاختبار التذوق الأدى فلم يصل إليه أى تلميذ من تلاميذ الصف الثالث الإعدادى بقرى الوجهين البحرى والقبلى .

وهذا يدل على تدنى مستوى الكفاءة اللغوية فى امتلاك القدرة على التذوق الأدى لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادى بالقرى المصرية ، حيث لم يصل إلى مستوى الكفاءة ٧٠٪ فأكثر من الدرجة النهائية لاختبار التذوق الأدى أى تلميذ بالصف الثالث الإعدادى .

٣ - الموازنة بين الكفاءة في التدوق الأدنى لدى تلاميذ الصفين الخامس الابتدائي والثالث الإعدادي :

اتضح أن كل تلميذ من تلاميذ الصفين الخامس الابتدائي والثالث الإعدادي حصل على ٢٠٪ فأكثر من الدرجة النهائية لاختبار التدوق الأدنى . أى أن حدّي كفاءة اختبار التدوق الأدنى هما ١٠٠ / ٢٠ أى أن جميع التلاميذ حصلوا على ٢٠٪ فأكثر من الدرجة النهائية للاختبار .

أما مستوى الكفاءة اللغوية في التدوق الأدنى وهو ٧٠٪ فأكثر من الدرجة النهائية للاختبار فلم يصل إليه أى تلميذ من تلاميذ الصفين الخامس الابتدائي والثالث الإعدادي على حد سواء .

وهذا الأمر يدل على تدنى مستوى الكفاءة اللغوية في امتلاك القدرة على التدوق الأدنى لدى تلاميذ التعليم الأساسي ؛ حيث لم يصل أحد من تلاميذ الصفين الخامس الابتدائي والثالث الإعدادي إلى مستوى الكفاءة اللغوية في التدوق الأدنى .

سادسا - حاجات الاتصال اللغوي ومدى ممارستها

تم حصر حاجات الاتصال اللغوي من خلال بطاقة ملاحظة للسلوك اللغوي الشفوي لدى الأطفال في المنزل عن طريق بعض الآباء ، وفي المدرسة عن طريق بعض المعلمين ، وخارج المنزل والمدرسة بمتابعة التلاميذ وسؤالهم عما يستخدمونه من مجالات لغوية شفوية ، كما تم التأكد من صدق بطاقة الملاحظة عن طريق عرضها على مجموعة من المحكمين المهتمين بعلم نفس الطفل والتربية ، وكذلك التأكد من ثبات الملاحظة بإعادة الملاحظة ، ووصل معامل الثبات إلى ٠,٩٢ .

وتم تفرغ بطاقات الملاحظة وحساب التكرارات بالنسبة للأطفال المفحوصين نحو كل مفردة من مفردات حاجات الاتصال الشفوي اليومي في البيئة القرية . وتتضح هذه الحاجات ومستويات ممارستها لدى تلاميذ الصفين الخامس الابتدائي والثالث الإعدادي في الوجهين البحري والقبلي كما على :

١ - أن حاجات الاتصال اللغوي التي يمارسها تلاميذ الصف الخامس بكفاءة ،

أى التى يمارسها ٧٠٪ من التلاميذ هى : حكاية القصص ٨٨٪ والوصف ٧٤٪ ، وفى الصف الثالث الإعدادى حكاية القصص ٩١٪ ، والوصف ٧١,٥٪ .

٢ - أن حاجات الاتصال اللغوى التى يمارسها تلاميذ الصف الخامس بدرجة متوسطة (٥٠٪ حتى أقل من ٧٠٪) هى : المحادثات ٦٨٪ ، والشرح والتفسير ٦٥٪ ، وإلقاء الكلمات ٦١٪ ، وفى الصف الثالث الإعدادى هى : إلقاء الكلمات ٦٨,٥٪ ، والشرح والتفسير ٦٦٪ ، وإلقاء التعليمات ٥٦٪ .

٣ - أن حاجات الاتصال اللغوى التى يمارسها تلاميذ الصف الخامس الابتدائى بدرجة أقل من المتوسط ، أى دون ٥٠٪ هى : إلقاء التعليمات ٣٩٪ ، وكذلك إلقاء النوادر والطرائف ، والتحدث عن الهوايات ٣٨٪ ، والأخبار ٣٣٪ ، وإلقاء الخطب ٢٩٪ ، وتناول الأحداث الجارية ٢٣٪ ، والتعبير عن مشكلة ١٨٪ ، وكذلك التعليقات والمشاركة فى المناقشات ١٧٪ ، وتقديم التهانى والتعازى ١٣٪ ، والمحادثة تليفونيا ١٠٪ ، والتعبير عن المشاعر ٩٪ .

أما الحاجات التواصلية الشفاهية التى تدنت عن ٥٠٪ فهى فى الصف الثالث الإعدادى : المحادثات ٤٩٪ ، وإلقاء النوادر والطرائف ، والتحدث عن الهوايات ٤٣٪ ، والأخبار ٣٥٪ ، وإلقاء الخطب ٣٣٪ ، ثم تناول الأحداث الجارية ٢٨٪ ، والتعبير عن مشكلة ٢٥٪ ، والتعليقات ٢٤٪ ، والمشاركة فى المناقشات ٢٢٪ ، وتقديم التهانى والتعازى ٢٠٪ ، والمحادثة التليفونية ١٩٪ ، والتعبير عن المشاعر ١٧٪ .

٤ - أما حاجات الاتصال اللغوى التى لا يمارسها التلاميذ فى الصفين الخامس الابتدائى والثالث الإعدادى فهى : المناظرات ، وتقديم المتكلم ، وإدارة الاجتماعات .

٥ - أن حاجات الاتصال اللغوى التى يمارسها تلاميذ الصفين الخامس الابتدائى والثالث الإعدادى فى قرى الوجهين البحرى والقبلى - حاجات واحدة تقريباً ،

وكذلك الحاجات التي يمارسونها بكفاءة والتي يمارسونها بدرجة متوسطة وبدرجة متدنية ، وكذلك التي لا يمارسونها وإن كان هناك اختلاف بين هذه الحاجات وتلك فهو اختلاف في الكم ودرجات ضئيلة .

ولعل السبب الذي جعل تلاميذ القرى المصرية ليسوا على مستوى الكفاءة اللغوية المنشودة من حيث حاجات الاتصال اللغوي الشفهي - هو أن المناهج الدراسية لا تتعرض لمثل هذه الحاجات كما ذكر التلاميذ ذلك ، وأضاف بعضهم الآخر أنه ليست هناك ضرورة ماسة إلى ممارسة مثل هذه الحاجات في القرى المصرية ، وذكر بعض التلاميذ أن معلمهم لا يلتفتون إلى مثل هذه الحاجات فحسب دروس التعبير الشفهي بقدر التفاتهم إلى حاجات التعبير التحريري .

إن التعليم النظامي المقصود في القرى المصرية عليه عبء أساسي يتمثل في تنمية مستويات الاتصال اللغوي الشفهي لدى تلاميذ التعليم الأساسي عن طريق إشباع حاجات الاتصال اللغوي بتوفير المناشط الوظيفية اليومية في الأنشطة مثل الإذاعة المدرسية ، والندوات أو جماعات اللغة العربية والإلقاء والحطابة والجماعة الأدبية وغيرها ، وكذلك عن طريق الأنشطة التي يوفرها المعلمون داخل الفصل الدراسي عن طريق مسرحية المناهج الدراسية وتمثيليات والحوارات وإتاحة الفرصة للتلاميذ لممارسة اللغة الفصحى الميسرة في جو يسوده الحب والتشجيع والتوجيه والإثابة .

ثانيا - النتائج الارتباطية

وللتأكد من سلامة المقاييس المستخدمة في بطاقة الاختبارات اللغوية ، قام الباحثان باستخراج مصفوفة ارتباطية 6×6 تتضمن معاملات الارتباط الصفرية « بيرسون » بين الدرجات التي حصل عليها التلاميذ في المقاييس المستخدمة في بطاقة الكفاءة اللغوية والاتجاهات نحو مادة اللغة العربية .

واتضح من مصفوفة معاملات الارتباط بين المقاييس الفرعية لبطاقة الاختبارات اللغوية أن الارتباطات بين هذه المقاييس الفرعية كانت منخفضة ، وهذا يدل على أن كل مقياس من هذه المقاييس الفرعية مستقل عن الآخر من حيث

الأبعاد التى يقيسها كل مقياس على جِدَّة ، ولا يوجد تداخل بينها ، باستثناء العلاقة بين الاتجاهات نحو اللغة العربية ، والكفاءة فى قواعد الإملاء ؛ حيث اتضح وجود ارتباط موجب ودال عند مستوى دلالة ٠,٠١ بين هذين المتغيرين ، هذا فى حين اتضح أن هناك ارتباطا سالباً ودالاً عند مستوى ٠,٠١ بين الاتجاهات نحو فروع مادة اللغة العربية وبين الكفاءة فى القواعد النحوية .

كما اتضح من مصفوفة معاملات الارتباط أن هناك ارتباطاً موجباً ودالاً عند مستوى ٠,٠١ بين كل من الكفاءة فى التذوق الأدبى والكفاءة فى القراءة الناقدة ، وهذا أمر يعد طبيعياً نظراً لمدى الارتباط من حيث طبيعة المهارات اللغوية . وبالرغم من وجود ارتباط موجب ودال بين بعض فروع مادة اللغة العربية فإن هذا الارتباط كان ضعيفاً فى معظمه ، وهذا يدل دلالة واضحة على مدى كفاءة بطانة الاختبارات اللغوية المستخدمة فى قياس فروع اللغة العربية فى الدراسة الحالية .

ثالثاً - نتائج الفروق بين المتغيرات

نظراً لأن البحث الحالى يعتمد فى جزء منه على دراسة الفروق بين المتوسطات فى الأبعاد موضع الاهتمام تم استخدام اختبار « ت » Test t فى المقارنة بين المتوسطات الحسابية للدرجات التى حصل عليها التلاميذ فى الجوانب والأبعاد موضع الاهتمام والانحرافات المعيارية للدرجات التى حصل عليها أفراد العينة فى الجوانب والأبعاد الفرعية المتضمنة فى الدراسة ، وقد اتضح من ذلك كله النتائج التالية :

١ - عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ الوجه البحرى ومتوسطات درجات تلاميذ الوجه القبلى من حيث الاتجاه نحو مادة اللغة العربية ، والكفاءة فى الثروة اللغوية ، والكفاءة فى القواعد النحوية ، والكفاءة فى القراءة الناقدة .

وهذا يعنى أن أساليب التدريس والأنشطة المستخدمة فى تعليم اللغة العربية تتفق تقريباً فى قرى مصر فى الوجهين القبلى والبحرى . يدعم ذلك أن المقررات الدراسية واحدة ، فهى لا تتأثر بنوعية البيئة التى تقدم فيها هذه المقررات ، كما أن

إعداد المعلمين وتوزيعهم يتم بطريقة مركزية عبر كليات التربية وكليات إعداد معلمى اللغة العربية فى مصر .

ويتضح من نتائج الدراسة أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ الوجه البحرى ومتوسطات درجات تلاميذ الوجه القبلى من حيث الكفاءة فى قواعد الإملاء والكفاءة فى التذوق الأدبى . وأن هذه الفروق جاءت لصالح تلاميذ الوجه القبلى .

وقد يعنى ذلك أن تلاميذ الوجه القبلى لديهم القدرة على الإحساس الجمالى والتذوق الأدبى وإتقان مهارات قواعد الإملاء أكثر من تلاميذ الوجه البحرى . غير أن ربط هذه النتيجة بالنتائج التى سبق بيانها فى الكفاءة اللغوية فى هذين البعدين تظهر أن هناك تدنياً فى هاتين الكفاءتين . ومعنى ذلك أن الفروق هذه لا تعنى تميزاً واضحاً لدى تلاميذ الوجه القبلى ، فكلهم فى مستوى مُتَدَنٍّ من التحصيل اللغوى ، وبالتالى فى الكفاءة اللغوية كمحصلة لعملية تعليم اللغة العربية فى القرية المصرية .

٢ - عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث فى التعليم الأساسى فى الاتجاه نحو اللغة العربية ، والكفاءة فى القواعد النحوية ، والكفاءة فى القراءة الناقدة ، والكفاءة فى التذوق الأدبى .

وهذه النتيجة تعنى أن الفروق بين الذكور والإناث قد تلاشت فى الأبعاد السابقة ، بمعنى أن كفاءتهم اللغوية متقاربة إلى حد كبير . وهى نتيجة تتفق مع نتائج البحوث الأخرى التى أثبتت أن الفروق اللغوية تتلاشى بين الذكور والإناث كلما انتقل التلاميذ من صف دراسى إلى صف دراسى أعلى . وتلاميذ العينة الحالية فى مرحلة المراهقة تقريباً ، فهم من تلاميذ الصفين الخامس الابتدائى والثالث الإعدادى ، والفروق الفردية تظهر بوضوح فى مرحلة الطفولة بمستوياتها المختلفة .

أما الذى يحتاج إلى تفسير فهى تلك الفروق التى ظهرت بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث فى ناحيتي الثروة اللغوية والقواعد الإملائية . وقد اتضح أن الثروة اللغوية جاءت لصالح الإناث ، مما يؤكد أن الإناث

أكثر كفاءة من الذكور في جانب الفروة اللغوية لطبيعة الفتاة وأنها تتلقى حصيلة لغوية ثرية من أمها ومن النساء المحيطات بها ؛ لأن البنت تقضى وقتاً طويلاً من يومها داخل المنزل ، وتقع تحت مؤثرات لغوية تزودها بهذه الحصيلة الوفيرة من الأغاني والحكايات والأحاديث المنزلية المتنوعة التي تستقبلها البنت من المحيطات بها في المنزل ، عكس الولد الذي يستغرق أكثر وقته في اللعب واللهو وخارج المنزل . أما بخصوص تفوق الذكور على الإناث في قواعد الإملاء فلعل مرجعه قدرة الأولاد على التذكر البعدي لصور الكلمات وتخزينها في ذاكرتهم وأنهم أكثر ممارسة للكتابة والسيطرة على قواعدها .

٣ - وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الصف الثالث الإعدادى ومتوسطات درجات تلاميذ الصف الخامس الابتدائى في الاتجاه نحو مادة اللغة العربية والكفاءة في القراءة الناقدة والكفاءة في التذوق الأدبى لصالح تلاميذ الصف الثالث الإعدادى .

وهذا يؤكد أن النمو العقلى المعرفى يرتبط ارتباطاً واضحاً بالنمو اللغوى ؛ ولذلك جاءت متوسطات درجات تلاميذ الصف الثالث الإعدادى متميزة عن متوسطات درجات تلاميذ الصف الخامس الابتدائى . ويؤكد ذلك أن تلاميذ الصف الثالث الإعدادى أكثر قدرة على التفاعل مع عالم الصفحة المطبوعة بمعطياته اللغوية المتنوعة ، وأنهم أكثر قدرة على التفاعل مع المعلمين وإبداء آرائهم وتذوقهم للغة عن زملائهم في الصف الخامس الابتدائى .

أما ما يدعو إلى التفسير فهو أن متوسطات درجات تلاميذ الصف الخامس الابتدائى أعلى من متوسطات درجات تلاميذ الصف الثالث الإعدادى في الفروة اللغوية . ولعل ذلك يرجع إلى أن تلاميذ الصف الخامس الابتدائى يحفظون معانى الكلمات اللغوية ، خاصة أن كتاب القراءة ذا الموضوع الواحد الذى يدرسه تلاميذ الصف الخامس الابتدائى يتضمن كماً هائلاً من المفردات اللغوية ، وأن معلمى اللغة العربية يهتمون بتحفيظ التلاميذ مدلولات هذه المفردات اللغوية كمهارة من مهارات القراءة ، خاصة أن امتحانات آخر العام تركز على هذه المفردات اللغوية .

وهناك نتيجة أخرى ترتبط بالموازنة بين تلاميذ الصفين الثالث الإعدادى والخامس الابتدائى ، وهى أنه ليس ثمة فرق بين الكفاءة اللغوية فى القواعد الإملائية والقواعد النحوية لتلاميذ الصفين الدراسين السابقين .

ولعل تفسير ذلك أن تلاميذ الصف الثالث الإعدادى لا يدرسون قواعد إملائية ؛ لأن هذه الدراسة تقف بهم عند الصف الثانى الإعدادى ، كما أنهم يكررون ما درسوه فى المرحلة الابتدائية مرة أخرى فى الصفين الأول والثانى الإعدادى ، وهم بذلك لا يضيفون جديدا إلى كفاءتهم اللغوية فى مجال القواعد الإملائية . أما عدم وجود فروق بين تلاميذ الصفين الثالث الإعدادى والخامس الابتدائى فى كفاءة القواعد النحوية فلعل مرده أن التلاميذ يستشعرون صعوبة فى دروس القواعد النحوية ، خاصة فى المرحلة الإعدادية لتكثيف الدراسة النحوية فى هذه المرحلة ، وأن نتائج الامتحانات تؤكد على عدم التفات التلاميذ فى إجاباتهم إلى أسئلة النحو والاكتفاء بالإجابة عن فروع اللغة العربية الأخرى للحصول على درجة النجاح . أما تلاميذ الصف الخامس فهم يتعرضون لدراسات نحوية بسيطة ترتبط بالأساليب أكثر من ارتباطها بالموقعية والإعراب ، وهم أيضا لا يلتفتون إلى هذه القواعد النحوية رغم بساطتها ، الأمر الذى يؤكد مدروسو اللغة العربية والذى يشكو منه أولياء الأمور والتلاميذ ، وما يؤكد ذلك الدراسات التى أجريت فى مجال تعليم اللغة العربية والتى أثبتت تدنى مستوى التلاميذ فى القواعد النحوية رغم اختلاف صفوفهم الدراسية .

• • •





الفصل الرابع

واقع تعليم اللغة العربية في التعليم الأساسي (*)

اللغة أداة اتصال بين أفراد المجتمع ، وسيلة بناء الفكر والشعور ، وهي دعامة التفكير وحافظة التراث البشري ، وناقلة متجاوزة حدود الزمان والمكان ، وبغيرها لم يكن بالإمكان أن يصل المجتمع الإنساني إلى ما وصل إليه . فهي أداة المعرفة سواء في ذلك إنتاجها وتطبيقها .

وتزداد أهمية تعليم اللغة وتعلمها بسبب تأثيرها في تعليم بقية المواد الدراسية الأخرى ؛ إذ يصعب بدون إتقان مهاراتها الأساسية إحراز التقدم المطلوب في هذه المواد ، أو السيطرة عليها .

وَحَرَىَّ بمطوري المنهاج أن يلتفتوا إلى تعليم اللغة العربية ، بوصفها قاعدة أساسية وعريضة تؤثر في مسار تعليم فروع المنهاج الأخرى ، وتؤثر بها ، وأن يولوا برامجها العناية التي تستحقها من حيث تقديم مناهج تعليم اللغة ، وتطويرها بعامة .

وتنصب الدراسة الحالية على وصف واقع تعليم اللغة العربية في مدارس التعليم الأساسي ؛ إذ يُنظَرُ إلى هذه المرحلة على أنها تشكل الأساس في بناء مهارات التعليم ، وعليها يعتمد تقدم التلميذ في مراحل التعليم التالية . كما أن تطوير التعليم الحادث في مصر الآن يسعى إلى إعادة تشكيل الإنسان المصري على أساس تنمية التفكير والتعبير لا على أساس الحفظ والاستظهار .

ولعل البداية الصحيحة لتطوير الواقع هي وصف الواقع ومعرفة أبعاده وإمكاناته ؛ ولذلك جاءت هذه الدراسة لتصف إجراءات عملية تدريس اللغة العربية في الصف الخامس بمدارس التعليم الأساسي ، باعتبارها الخطوة الأولى الأساسية والضرورية في تقديم هذا الواقع ؛ توطئة لتطويره وتحسينه على أساس علمي سليم ،

(*) المؤتمر السنوي الرابع للتعلم المصري ، التعلم المصري وتحديات القرن الحادي والعشرين . مركز دراسات الطفولة ، جامعة عين شمس ١٩٩١ م .

وباعتبارها العنبة التى نبدأ منها فى تنمية أداء المعلمين وإعداد البرامج العلاجية ، وتحسين فاعلية التدريس وزيادة تأثيره ؛ بغية تحقيق أهداف تعليم اللغة العربية بكفاءة عالية فى هذه المرحلة التعليمية .

وتتحدد مشكلة البحث فى السؤال الرئيسى التالى : ما واقع تعليم اللغة العربية فى الصف الخامس من التعليم الأساسى ؟

وتتفرع عن هذه المشكلة الأسئلة التالية :

- ١ - ما الإجراءات التى يستخدمها معلمو اللغة العربية فى التخطيط والتنفيذ والتقييم لتعليم اللغة العربية بالصف الخامس ؟
- ٢ - كيف يتم تدريس كل من : القراءة ، والقواعد ، والتعبير ، والمحفوظات ، والإملاء ، والخط فى الصف الخامس ؟
- ٣ - ما آراء القيادات التعليمية من موجهين ونظار فى واقع تعليم اللغة العربية بالصف الخامس ؟
- ٤ - ما أفكار التلاميذ وانطباعاتهم عن دروس اللغة العربية فى الصف الخامس ؟
- ٥ - ما أهم ملامح تعليم اللغة العربية فى الصف الخامس من التعليم الأساسى ؟ وما أهم التوصيات اللازمة لزيادة كفاءة تعليم اللغة العربية فى الصف الخامس من التعليم الأساسى ؟

وسيقصر هذا البحث على :

- ١ - إجراءات تدريس اللغة العربية بالصف الخامس باعتباره نهاية حلقة تعليمية ، ولأن تعليم اللغة العربية تستكمل مهاراته فى هذا الصف الدراسى بصورة شاملة .
- ٢ - دراسة مسحية لبعض المدارس الابتدائية فى البيتين الحضرية والريفية ، فلا يمتد إلى بيئات أخرى صحراوية أو ساحلية أو عمالية .
- ٣ - الوقوف بنتائج البحث عند حدود الوصف والتحليل ، فلا يتعدى ذلك إلى المقارنة أو التطوير .

ويسير البحث في الخطوات التالية على الترتيب :

- ١ - إعداد أدوات البحث ، وتشمل أدلة لمقابلة المدرسين والموجهين والنظار والتلاميذ ، ثم تعديلها قبل استخدامها .
 - ٢ - تحديد المدارس موضع الدراسة المسحية ، وتعيين الإجراءات التي ستنفذ في المدارس وتشمل :
 - أ) تطبيق أدلة المقابلة مع المعلمين والموجهين والنظار والتلاميذ .
 - ب) فحص كراسات تحضير الدروس التي يحتفظ بها المعلمون .
 - جـ) تتبع بعض الأعمال التحريرية المسجلة بكراسات التلاميذ .
 - د) مسح سجلات الزيارات المدرسية .
 - ٣ - تطبيق أدوات البحث ، وجمع المعلومات المستهدفة وتصنيفها تبعاً للإجراءات التي سبق تحديدها .
 - ٤ - محاولة التوصل إلى إجابات لأسئلة البحث من خلال المعلومات التي تم جمعها وتصنيفها ، على أن يتم عرض الإجابات في محاور تتناول جوانب عملية تعليم اللغة العربية بطريقة شاملة متكاملة .
- ويفقد هذا البحث في :**
- ١ - تحديد العتبة التي يمكن أن نبدأ منها في تنمية أداء معلمى اللغة العربية ، عن طريق تحديد مستوى الكفايات النوعية التي يمتلكها معلمو اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسى .
 - ٢ - مساعدة معلمى اللغة العربية عن طريق إعداد برنامج تدريبي علاجي لمواطن القصور المهني لدى هؤلاء المعلمين .
 - ٣ - تزويد القيادات التعليمية من موجهين ومعلمين بجوانب القصور المهني لدى المعلمين الحاليين ، وأساليب علاجها .
 - ٤ - تحسين نوعية الأنشطة التعليمية ، والوسائل التعليمية اللازمة لزيادة فاعلية تأثير طرائق التدريس ؛ بغية تحقيق أهداف تعليم اللغة العربية .

- ٥ - تطوير طرائق تدريس اللغة العربية عن طريق تعرف الإجراءات التدريسية الجيدة وتدعيمها ، وتعرف الإجراءات التدريسية المتدنية وترقيتها .
- ٦ - فتح الطريق أمام دراسات مسحية أخرى ؛ لتعرف واقع تعليم اللغة العربية في صفوف دراسية ومراحل تعليمية غير مرحلة التعليم الأساسي .

عينة البحث وأدواته

١ - عينة البحث :

المهدف من هذا البحث هو تعرف الإجراءات التدريسية التى يقوم بها المعلمون فى الصف الخامس من مرحلة التعليم الأساسى ؛ ولذلك روعى عند اختيار عينة البحث أن تتضمن بعض معلمى ومعلمات اللغة العربية ممن يمارسون التدريس بالصف الخامس ، وكذلك موجهى اللغة العربية الذين يقومون بمتابعة هؤلاء المعلمين ، ونظار المدارس التى يعمل بها هؤلاء المعلمون ، وبعض التلاميذ والتلميذات ممن درس لهم هؤلاء المعلمون ؛ حتى يمكن تتبع السلوك التدريسى لهؤلاء المعلمون عن طريق مقابلتهم ، ومقابلة من يحيطون بهم ، ممن يؤثرون فيهم ويتأثرون بهم حتى يمكن إصدار حكم صحيح على سلوك المعلمين .

وروعى أن يكون المعلمون ممن يدرسون بالصف الخامس فعلا ، ومن تقع المدارس التى يعملون بها فى مناطق حضرية شملت مصر الجديدة ، وشرق القاهرة وغربها ، وفى مناطق ريفية شملت منطقة وراق العرب بشمال الجيزة ، كما روعى فى هذه المدارس أن تكون من بين المدارس الحكومية ، لا من بين المدارس الخاصة أو مدارس اللغات ، وروعى أن يكون المعلمون من العاملين بهذه المدارس وليسوا متدربين من وظائف أخرى ، أو ممن يعملون بعض الوقت ، وهم الذين يقضون فترة الخدمة العامة فى التدريس .

وروعى فى الموجهين أن يكونوا ممن يشرفون فنيا على المدارس التى يعمل بها المعلمون ، ومن يتابعونهم فى أثناء قيامهم بالتدريس ، أما النظار فقد روعى فيهم أن

يكونوا ممن يقومون بالإشراف الفنى على المعلمين ، ومن المتبعين لسلوكهم التدريسي .
أما التلاميذ والتلميذات فهم ممن درّس لهم هؤلاء المعلمون ، وانتقلوا بنجاح
إلى الصف السادس من التعليم الأساسى ؛ ولذلك تمت مقابلتهم مع بداية العام
الدراسى .

ويتضح من كل ما سبق ما يأتى :

- ١ - أن عدد المعلمين الذين شملتهم المقابلة الشخصية عشرون معلما . منهم اثنا عشر معلما من مدارس الحضر ، وثمانية معلمين من المدارس الريفية .
- ٢ - أن عدد القيادات التعليمية الذين شملتهم المقابلة الشخصية وصل إلى اثني عشر فردا ، منهم ستة موجهين للغة العربية ، وستة نظار ممن يشرفون فنيا على تدريس اللغة العربية .
- ٣ - أن عدد التلاميذ الذين شملتهم المقابلة الشخصية وصل إلى ثلاثين تلميذا من الذكور والإناث ، منهم عشرون تلميذا وتلميذة من المدارس الحضرية ، وعشرة تلاميذ وتلميذات من المدارس الريفية .

٢ - أدلة المقابلة :

المهدف من إعداد المقابلة هو تعرف الإجراءات التدريسية ، والسلوك التدريسي الذى يقوم به معلمو اللغة العربية فى الصف الخامس من التعليم الأساسى ، وذلك عن طريق طرح مجموعة من الأسئلة فى لقاء فردى بين الباحث والمبحوث تتناول واقع تعليم اللغة العربية فى الصف الخامس .

وقد تنوعت أدلة المقابلة لتحقيق الشمول والتكامل فى المعلومات ، لدى أربع

فئات :

أولها دليل المقابلة مع معلمى اللغة العربية . وينقسم إلى ثلاثة أقسام : القسم الأول يتناول مرحلة الإعداد للدرس ، والقسم الثانى مرحلة تنفيذ الدرس ، والقسم الثالث مرحلة تقويم الدرس ، وتم عرض مجموعة من الأسئلة فى كل قسم من هذه الأقسام الثلاثة تغطى سلوك المعلم والإجراءات التى يستخدمها فى عملية التدريس

بأقسامها الثلاثة السابقة .

وثانيها دليل المقابلة مع موجهى اللغة العربية . ويتكون من مجموعة من الأسئلة تغطى سلوك الموجه المرتبط بأداء المعلمين ، بحيث يتم تعرف الملحوظات والتوجيهات التى تلقى بعض الضوء على سلوك المعلمين من خلال زيارتهم الميدانية طوال العام الدراسى .

وثالثها دليل المقابلة مع ناظر المدرسة . ويتكون من مجموعة من الأسئلة يتم من خلالها جمع أكبر قدر من المعلومات عن السلوك التدريسى للمعلم ، والتى يتوصل إليها الناظر من خلال زيارته وتفاعلاته مع معلمى اللغة العربية .

ورابعها دليل مقابلة تلاميذ الصف الخامس . ويتكون من مجموعة من الأسئلة تكشف عن سلوك المعلم مع تلاميذه أثناء التدريس ، وكيف يتفاعل معهم فى كل حصة من حصص اللغة العربية ، داخل الفصل الدراسى أو خارجه ؟

وتم إعداد أدلة المقابلة من خلال :

- × تتبع أهداف تعليم اللغة العربية فى الصف الخامس من خلال مراجعة مناهج اللغة العربية المطورة بمرحلة التعليم الأساسى (وزارة التربية والتعليم ١٩٨٨) .
- × مراجعة البحوث والدراسات التى أجريت فى تعليم اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسى (حسن شحاته ١٩٧٨ ، ١٩٨٣ ، ١٩٨٤ ، ١٩٨٧ ، ١٩٨٨ ، ١٩٩٠) (عبد الشافى رحاب ١٩٨٤) (خاطر ومكى وشحاته ١٩٨٦) (محمود أحمد السيد ١٩٨٦) (يوسف مناصره ١٩٨٧) (أحمد عيسى ١٩٨٦) .
- × تحديد أهداف البحث الحالى كما جاءت فى الوثيقة الصادرة عن الإدارة المركزية للتخطيط التربوى والمعلومات بوزارة التربية والتعليم المصرية .

وتم مراجعة هذه الأدلة الأربعة وتعديلها من خلال مساهمين :

أولهما : الإفادة من الحلقات التناقشية التى عقدت بين الباحث ومجموعة الباحثين الآخرين فى مشروع البحوث الحالية الخاصة بالإدارة المركزية للتخطيط

التربوي والمعلومات ، واللقاءات المستمرة بين الباحث والسيدة سوسن قرة رئيس الإدارة المركزية ، والدكتور حمدي الخناوي منسق البحوث ، والسيد محمد حسين مدير عام الإدارة المركزية ، وأربعة من الأساتذة الأمريكيين المشرفين على هذه المجموعة من البحوث العلمية .

ثانيهما : إجراء التجربة الميدانية للتعرف على الأسئلة غير المناسبة ، واختبار أدوات البحث ميدانيا ، وتعديل الأسئلة التي يتضح أنها غير مفهومة ، أو أنها لن تؤدي إلى الحصول على المعلومات المطلوبة . وقد تم إجراء هذه التجربة في مدرستي الطبرى الابتدائية بروكسي ، والسلام الابتدائية بمحاذق القبة ، وذلك بعرض الأسئلة على خمسة معلمين ، وناظرين وموجهين ، وعشرة تلاميذ .

وأهم الملاحظات التي ذكرت تحددت في ضرورة البدء بأسئلة مفتوحة ، والتدرج إلى أسئلة محددة ، وتقليل الأسئلة التي تقتصر إجابتها على كلمتي (نعم) أو (لا) قدر الإمكان ، وحذف الأسئلة المكررة ، والتي لا تؤدي إلى المعلومات المطلوبة .

وبذلك أصبحت أدلة المقابلة صادقة وصالحة للتطبيق ^(١) .

٣ - كراسات تحضير الدروس :

هي كراسة يسجل فيها المعلم دروسه يوما فَيَوْمًا ويسمها المعلمون « كراسة التحضير » . ويتابع الموجهون ونظار المدارس هذه الكراسات لمعرفة الإجراءات التي يسجلها المعلم قبل مرحلة التدريس ، وهل هو يعد نفسه ذهنيًا ونفسيًا قبل الدخول إلى الدروس ؟ كما أنهم يتابعون من خلالها ما أنجزه المعلم من المقررات الدراسية المخصصة للعام الدراسي في كل شهر من شهور السنة .

ويتفق المعلمون في تسجيل تاريخ الدرس بالتقويمين العربي والأفريقي ، ورقم الفصل ، وتوقيت الحصة ، والفرع اللغوي ، وعنوان الدرس . ولكنهم يختلفون في

(١) انظر ملحق البحث أدلة المقابلة في صورها النهائية .

الإجراءات التى تعطى صورة تخطيطية للدرس قبل تنفيذه .

وقد تم فحص كراسات تحضير الدروس لدى عشرين معلما ومعلمة لمعرفة أهم الإجراءات التى يلتفتون إليها فى مرحلة تخطيط الدرس باعتبارها المرحلة الأولى من مراحل عملية التدريس .

٤ - سجل الزيارات المدرسية :

تحتفظ كل مدرسة بسجل للزيارات الميدانية التى يقوم بها الموجهون ورؤساء الأقسام والمديرون للمدرسة . ويقسم السجل إلى أقسام تبدأ بتخصيص قسم للمديرى التربية والتعليم ورؤساء الأقسام ، ثم يخصص قسم فى هذا السجل لكل مادة دراسية ، حيث يسجل الموجهون ملحوظاتهم وتوجيهاتهم فى كل زيارة يقومون بها للمدرسة ، ويوقع المعلمون على هذه الملحوظات والتوجيهات ، ويبحث يتابع ناظر المدرسة والموجه تنفيذها .

وغالبا ما تكون هذه الزيارات أربع زيارات ، وقد تصل إلى ست زيارات سنويا ، تبدأ بزيارة توجيهية فى بداية العام الدراسى ، وزيارة ختامية فى نهاية العام الدراسى ، وبينهما زيارات للمتابعة والتوجيه .

ويمكن عرض الملحوظات التى أبداها السادة موجهو اللغة العربية عبر زيارتهم لست مدارس ابتدائية مشتركة : أربع منها بمحافظة القاهرة كيفة مدينة ، ومدرستين فى محافظة الجيزة كيفة ريفية ^(١) . وسيم حصر الملحوظات المرتبطة بالصف الخامس ، وذلك بعد تصنيفها بحسب مضامينها .

• - كراسات الأعمال التحريرية :

يملك التلاميذ كراسات للتدريبات التحريرية فى اللغة العربية ، وهى فى الصف الخامس تنوع لتشمل : كراسة للتعبير الحرى ، وأخرى للإملاء ، وثالثة للخط العربى ، ورابعة للتطبيقات اللغوية ، وخامسة للواجبات المنزلية ، ويسمىها

(١) تم استبعاد مدرسة خالد بن الوليد بوراق العرب ؛ لأنها مدرسة إعدادية ، ولا يتضمن سجل الزيارات الموجود بها ملحوظات على الصف الخامس موضع الدراسة الحالية .

التلاميذ « المجهود الشخصي » وبعض التلاميذ يمتلكون كراسة للنشاط يلصقون بداخلها بعض الصور عن الأحداث الجارية ، ويسجلون تحت كل صورة جملة تدل على مضمونها ، أو تعليقاً يعبر عن رأى التلميذ .

وقد تم فحص كراسات عشرة تلاميذ ، من مدارس حضرية ومدارس ريفية لمتابعة الإجراءات التدريسية التى تكشف عنها هذه الأعمال التحريرية ، وقد شملت هذه الكراسات جميع النوعيات التى سبق الحديث عنها آنفاً بالنسبة لكل تلميذ على حدة . وهى الكراسات التى تم الحصول عليها من التلاميذ ، وكانوا يحتفظون بها وهم فى الصف الخامس فى العام الدراسى ١٩٩٠ / ٨٩ ^(١)

نتائج الدراسة

يمكن عرض نتائج هذه الدراسة من خلال ما تم جمعه من معلومات فى ضوء أدوات البحث التى تم عرضها ووصفها مسبقاً . ويبدأ عرض النتائج على شكل تقرير وصفى تحليلي . يبدأ بوصف الإجراءات التى تستخدم فى عملية تدريس اللغة العربية على مستويات التخطيط والتنفيذ والتقييم والمتابعة ، ثم يتم استخلاص بعض الملامح التى تميز عملية تدريس اللغة العربية بالصف الخامس ، توطئة للتقدم ببعض التوصيات التى يمكن أن تأخذ بهذه النتائج إلى حيز التطبيق العملى المنشود فى المدارس المصرية .

والجدير بالذكر أن هناك بعض الاعتبارات روعيت عند إجراء المقابلات مع المبحوثين أهمها :

١ - لا يبدأ التعارف مع المبحوث بسؤاله عن اسمه ومؤهلاته وخبراته ، بل بأن يقدم

(١) تم الحصول على هذه الكراسات من تلاميذ الصف الأول الإعدادى فى شهر سبتمبر ١٩٩٠ ، وهى كراسات الأعمال التحريرية التى احتفظوا بها أثناء وجودهم بالصف الخامس فى العام الدراسى ١٩٨٩ - ١٩٩٠ .

- الباحث نفسه ، ويشرح مهمته ، ويعمل على كسب ثقة الباحث وتعاونه .
- ٢ - عند مقابلة السادة المعلمين والموجهين والنظار ذكرنا لهم أن الهدف من هذه المقابلات هو معرفة واقع تعليم اللغة العربية ، والإجراءات التدريسية التي يستخدمها المعلمون ؛ حتى يتم تطوير تعليم اللغة العربية على أساس من الواقع الفعلي للتدريس في الفصل الدراسي .
- ٣ - عند مقابلة التلاميذ ذكرنا لهم أن إجاباتهم عن الأسئلة التي توجه إليهم لا تؤثر على درجاتهم ونجاحهم في المدرسة ، كما أنها سرية لا يطلع عليها المعلمون أو ناظر المدرسة ، وأنها مستخدم في البحث العلمي .
- ٤ - تمت المقابلة بصورة فردية بين الباحث والمبحوث ، وفي جانب من حجرة ناظر المدرسة ، وبحيث لا يشارك المبحوث أحدًا عند إبداء رأيه .
- ٥ - ترك الحرية كاملة أمام المبحوث دون مقاطعة له أثناء الحديث ، وتسجيل بعض النقاط المفتاحية والأساسية للحديث ، ثم كتابتها باستفاضة عقب انصراف المبحوث .
- ٦ - الالتزام بألفاظ وتعبيرات المبحوث عند التسجيل الكتابي لها ؛ توطئة لتعمقها وفهمها واستيعابها عند كتابة تقرير البحث .
- ٧ - توضيح بعض المفاهيم أو التعبيرات للمبحوث إذا اتضح للباحث أنه لم يفهم المقصود من السؤال ، وذلك باستخدام ألفاظ بديلة أو تعبيرات بسيطة دارجة .

ويمكن عرض نتائج الدراسة الميدانية كما يلي :

١ - مرحلة تخطيط الدرس :

تخطيط الدرس أو تحضير الدرس هو الخطوة الأولى من خطوات التدريس . وقد تم تجميع المعلومات المرتبطة بتخطيط الدرس في اللغة العربية بالصف الخامس من خلال : أدلة مقابلة المعلمين والنظار والموجهين ، ومن خلال مسح كراسات تحضير الدروس ، وسجل الزيارات المدرسية ، ويتضمن مجموعة البيانات المرتبطة بمرحلة

تخطيط الدرس ما يلي :

١ - المصادر التي يعتمد عليها المعلمون عند إعداد الدروس :

أ (ذكر أربعة عشر معلماً أى بنسبة ٧٠٪ أنهم لا يعتمدون على شيء عند إعداد دروسهم سوى الكتاب المدرسي .

ب (ذكر ستة معلمين ، أى بنسبة ٣٠٪ أنهم يعتمدون على مصادر متنوعة عند إعداد الدروس اليومية هي :

- × كتاب اللغة العربية للصف الخامس الابتدائي ، وكراسات التحضير للسنوات السابقة .
- × القصص القصيرة الموجودة في مكتبة المدرسة .
- × الأحداث الجارية التي تنشر في الصحف اليومية والإذاعتين المسموعة والمرئية .
- × بعض المعاجم اللغوية مثل مختار الصحاح ، وكتب الأدب العربي الحديث .

٢ - تعريف التلاميذ بالدرس الجديد :

أ (ذكر اثنا عشر معلماً بنسبة ٦٠٪ أنهم يكلفون التلاميذ قراءة الدرس الجديد عن طريق :

- × تعيين الدرس ومطالبة التلاميذ بقراءته ، وإعطاء سؤال عنه .
- × عقب الانتهاء من كل درس يحدد الدرس التالي ، ويطلب من التلاميذ قراءته في المنزل ، وتحديد الكلمات التي لا يعرفون معناها .
- × توزيع المقررات الدراسية على أشهر العام الدراسي ، وإعطاء كل تلميذ نسخة من هذا التوزيع .
- × إعطاء سؤالين للطلاب ، يقرأ الطالب الدرس ؛ ليعرف إجابتهما .
- × مطالبة التلاميذ بقراءة الدرس قراءة جهرية سليمة في المنزل .

٣ - تحديد أهداف الدرس :

أ (اتضح من فحص كراسات تحضير الدروس اليومية أن ستة عشر معلماً

بنسبة ٨٠٪ لا يحددون أهدافا للدرس ، باعتبار أنهم يدركون الأهداف ، ولا داعى لإثباتها في كراسات التحضير .

ب (هناك أربعة معلمين بنسبة ٢٠٪ يحددون أهداف الدرس ، من خلال أحد الإجراءات الآتية :

- × قراءة المعلم للمادة التعليمية من خلال كتاب التلميذ ، ثم وضع هدفين أو ثلاثة أهداف للدرس ؛ لتعكس هذه المادة التعليمية .
- × قراءة كتب طرق تدريس اللغة العربية ، واختيار بعض الأهداف التي اعتقد أنها تناسب طبيعة الدرس .
- × خبرتي الطويلة في التدريس تزودني بالأهداف المناسبة لكل درس .
- × كراسات تحضير زملائي القدامى تتضمن الأهداف الجيدة للدرس .

٤ - أنواع الأسئلة التي يستخدمها المعلمون ومصادرها :

أ (ذكر اثنا عشر معلما بنسبة ٦٠٪ أنهم يكتبون بأسئلة كتاب التلميذ ؛ لوفرها وتنوعها .

ب (ذكر ثمانية معلمين بنسبة ٤٠٪ أنهم يستخدمون :

- × أسئلة تحريرية هي أسئلة كتاب التلميذ ، تسبقها أسئلة عامة عن الدرس من إعداد المعلم .
- × أسئلة حوارية ، وأخرى تربط الدرس ببيئة التلميذ من إعداد المعلم .
- × أسئلة تربط الدرس بالدروس السابقة خاصة في القواعد النحوية .
- × أسئلة تربط دروس الإملاء والتعبير والخط بدرس القراءة .
- × أسئلة موضوعية من نوع الاختيار من متعدد ، والصواب والخطأ ، والتوصيل ، من كتاب نماذج الأسئلة الذي تعده وزارة التربية .
- × أسئلة شفوية قبل البدء في الدرس الجديد للتأكد من الفهم .
- × أسئلة تربط التلميذ بالأحداث الجارية ، خاصة في التعبير .

٥ - الوسائل التعليمية :

أ (ذكر عشرة معلمين بنسبة ٥٠٪ أنهم لا يستخدمون إلا السبورة وكتاب التلميذ .

ب (ذكر عشرة المعلمين الآخرين بنسبة ٥٠٪ أنهم بجانب ما سبق يستخدمون :

- × بعض المجلات والقصص القصيرة من مكتبة المدرسة .
- × لوحات تعبيرية مرسومة تعبر عن مضامين الموضوعات .
- × بعض الخرائط والصور لشخصيات الدرس لتوضيح فكرة .
- × بعض الملصقات التي يحضرها التلاميذ بتكليف من المعلم .
- × بطاقات لتكوين جمل مفيدة وأخرى للقواعد النحوية وتثبيتها .

٦ - المواد التعليمية الإضافية التي تقدم بجانب كتاب التلميذ :

أ (ذكر اثنا عشر معلماً بنسبة ٦٠٪ أنهم لا يستخدمون مواد تعليمية إضافية ، وأنهم يكتفون بكتاب التلميذ ؛ لكثرة تدريباته وتنوعها .

ب (ذكر ثمانية معلمين بنسبة ٤٠٪ أنهم يستخدمون المواد الإضافية التالية :

- × تدريبات تحريرية مسطورة على بطاقات يجيب عنها التلميذ .
- × أشرطة تسجيل عن قصة « عقلة الاصبغ » .
- × مسرحية بعض الدروس ، ويقوم التلاميذ بتثيل الأدوار فيها .
- × قراءة الأحداث الجارية في الصحف والمجلات .
- × كتاب معلم القراءة للمبتدئين ؛ لأن التلاميذ ضعاف في القراءة والكتابة ، فلدينا ٣٠٢ تلميذ وتلميذه في خمسة فصول ، نجح منهم ٨٢ تلميذاً (بالفش) .

٧ - الأنشطة التي يحددها المعلمون للتلاميذ عقب الانتهاء من الدرس :

أ (ذكر أربعة عشر معلماً ، بنسبة ٧٠٪ أنهم يكتفون بتكليفات هي إجابة

تحريرية لأسئلة الكتاب المدرسي ، وحفظ النصوص الأدبية .

ب (ذكر ستة معلمين ، بنسبة ٣٠٪ إضافة إلى ما سبق ما يلي :

× القيام بقراءات خارجية لبعض القصص ، والصحف ، والمجلات ،
والتلخيص في كراسة « ثمرة القراءة » .

× المشاركة في الأنشطة اللغوية بالمدرسة من إذاعة وصحافة ومسرح
وخطابة وخط ومكتبة ، والإلقاء .

× إعداد كراسة للأنشطة تلصق بها صور عن الأحداث الجارية من
الصحف والمجلات ، ويكتب التلميذ جملة تعبر عن رأيه .

× إعداد الملصقات والمجلات التي تزين جدران الفصل والمدرسة .

× الإعداد للمسابقات السنوية في الأنشطة اللغوية المختلفة .

٨ - المهارات اللغوية التي يتم الالتفات إليها عند تخطيط الدروس :

تم شرح المقصود من المهارة باعتبار أنها أداة العمل بدقة وسرعة وفهم ، وقد
مثل الباحث لها بنطق الحروف نطقاً صحيحاً ، والضبط النحوي السليم ، وقد
انقسم المعلمون إلى قسمين :

أولهما : وصل عددهم إلى خمسة عشر معلماً ، أى بنسبة ٧٥٪ ، وقد اتضح
أنهم لا يعرفون مهارات لغوية ، حيث ذكروا هذه العبارات :

الموضوع الثقافي ، الأساليب السهلة ، قواعد الخط ، العلاقات بين الدرس ،
الأسلوب مناسب ، الأمثلة ، الموضوعات الجارية ، البيئة ، موضوعات
الكتاب ، استخدام الخط ، الملصقات على الجدار ، إجادة اللغة العربية .

القسم الثاني : وصل عددهم إلى خمسة معلمين بنسبة ٢٥٪ ، واتضح أنهم
ملمون ببعض المهارات اللغوية مثل : النطق السليم للحروف ، كتابة الهجرات ،
نطق المد ، ترتيب الأحداث في التعبير ، كتابة الحروف التي فوق السطر والتي
تحت السطر ، الضبط النحوي السليم ، تعرف معاني الكلمات ، تذوق
مواطن الجمال في النص ، التعبير عن الأفكار ، كتابة الكلمات التي تحذف
أو تزداد بعض الحروف فيها اصطلاحاً .

٢ - مرحلة تنفيذ الدرس

تنفيذ الدرس هو الخطوة الثانية من خطوات عملية التدريس . وقد تم تجميع المعلومات المرتبطة بمرحلة تنفيذ الدرس من خلال أدلة المقابلة للمعلمين والموجهين والنظار والتلاميذ ، ومسح سجلات الزيارات المدرسية . وكراسات الأعمال التحريرية للتلاميذ .

والبيانات التي تم التوصل إليها يمكن عرضها كما يلي :

١ - إجراءات التهيئة للدرس اللغة العربية :

- أ (ذكر ستة عشر معلما بنسبة ٨٠٪ أنهم يدخلون إلى الدرس مباشرة دون تهيئة المتعلمين ، وإعدادهم لتقبل الدرس ، على اعتبار أن التهيئة مضيعة للوقت ، وتبعد التلميذ عن موضوع الدرس .
- ب (يستخدم أربعة معلمين التهيئة قبل الدخول إلى الدرس ، ونسبتهم ٢٠٪ ، وهم يتجهون إلى :

- × استخدام الأسئلة المرتبطة بالموضوع أو تناول أمور عامة ترتبط بالدرس .
- × ربط الدرس بدرس سابق عن طريق الأسئلة .
- × استخدام القصة البسيطة كمدخل للدرس .

٢ - السير في الدرس بحسب أهداف محددة مسبقا :

- أ (ذكر ستة عشر معلما ، أي بنسبة ٨٠٪ أنهم لا يلتفتون إلى تحديد الأهداف أو إعلانها على التلاميذ ، لأن ذلك إجراء لا قيمة له من وجهة نظرهم ، كما أنه يشكل جهدا ضائعا .
- ب (ذكر أربعة معلمين بنسبة ٢٠٪ أن الأهداف المحددة تعينهم على التدريس الهادف وتحديد خطوات الدرس .

٣ - الأنشطة التي يطلب المعلمون من تلاميذهم القيام بها هي :

- أ (أنشطة ترتبط بممارسة اللغة نطقا وتحديثا وكتابة وقراءة ، وقد ذكرها

اثنا عشر معلما ، بنسبة ٦٠٪ ، وهى :

- × إجابة الأسئلة التى توجه إليهم مشافهة .
 - × ممارسة الأنشطة المدرسية مثل الإذاعة والصحافة .
 - × سلامة النطق فى القراءة الجهرية .
 - × المشاركة فى المسابقات السنوية للأنشطة .
 - × إعداد الواجبات المنزلية التى يُكَلِّفُونَهَا .
- ب) أنشطة ترتبط بالتذكر والحفظ ، وقد ذكرها ثمانية معلمين ، بنسبة ٤٠٪ وهى :

- × حفظ النصوص الشعرية والنثائية .
- × حفظ معانى الكلمات .
- × حفظ القواعد النحوية .

٤ - الأدوار التى يمارسها المعلمون عادة فى دروس اللغة العربية هى :

أ) أدوار نمطية داخل الفصل الدراسى ، وقد ذكرها ستة عشر معلما ، بنسبة ٨٠٪ وهى :

- × إدارة المناقشات بين التلاميذ وتوجيه الأسئلة .
 - × شرح الدروس وتبسيط المعلومات ، وضرب الأمثلة .
 - × القراءة النموذجية لموضوعات المحفوظات والقراءة .
- ب) أدوار أخرى داخل المدرسة ، ذكرها أربعة معلمين ، بنسبة ٢٠٪ وهى :
- × توجيه التلاميذ لإعداد الوسائل التعليمية .
 - × نهادة الأنشطة المدرسية مثل الصحافة والإذاعة والتمثيل .

٥ - الأساليب التى يستخدمها معلمو اللغة العربية لجعلوا التلاميذ مشاركين فى الدرس :

أ) تكليفات جماعية من المعلمين ، وقد ذكرها اثنا عشر معلما ،

بنسبة ٦٠٪ وهي :

- × مطالبة التلاميذ بقراءة موضوعات القراءة أو المحفوظات .
- × ترديد الأناشيد بطريقة جماعية .
- × مطالبة بعض التلاميذ الممتازين بشرح الدرس أو التلخيص .
- × مطالبة التلاميذ بالإجابة عن الأسئلة الشفهية المطروحة عليهم .
- ب (إثابة السلوك الحسن ، وقد ذكر ذلك ثمانية معلمين ، بنسبة ٤٠٪ مثل :
- × شكر التلاميذ لفظيا على الإجابات الصحيحة .
- × إعطاء الهدايا من الحلوى ، أو العملة النقدية ذات خمسة القروش لمن يحسن الإجابة ، أو الحفظ السليم .

٦ - كيفية توزيع الأسئلة على التلاميذ :

- أ (الشمول في توزيع الأسئلة ، وقد ذكر ذلك اثنا عشر معلما ، بنسبة ٦٠٪ ومن أمثلة ذلك :
- × توزيع الأسئلة حسب قوائم الأسماء .
- × توزيع الأسئلة حسب ترتيب جلوس التلاميذ .
- ب (التمييز في توزيع الأسئلة ، وقد ذكر ذلك ثمانية معلمين ، بنسبة ٤٠٪ ، ومن أمثلة ذلك :
- × البدء بالتلاميذ المتفوقين ثم العاديين فالتلاميذ الضعاف .
- × توزيع الأسئلة بحسب مستوى التلميذ .
- × التركيز على التلاميذ المتفوقين ، والانتفات للضعاف .

٧ - أساليب الاهتمام بالتلاميذ المتفوقين :

- أ (تكليفات تتناسب مع مستواهم . وقد ذكر ذلك خمسة عشر معلما ، بنسبة ٧٥٪ مثل :
- × قراءة النصوص القرائية والأدبية كنماذج جيدة قبل قراءات التلاميذ .

- × جمع معلومات من المكتبة أو الصحف والمجلات .
- × إشراكهم كقادة في الأنشطة اللغوية .
- × مطالبهم بتشكيل الكلمات في كراسة الإملاء .
- × تكليفهم متابعة زملائهم من التلاميذ الضعاف في الواجبات المنزلية ، والأعمال التحريرية .

ب) إثباتهم معنويا وماديا ، وذكر ذلك خمسة معلمين ، بنسبة ٢٥٪ ومن أمثلة ذلك :

- × اشراكهم في رحلات مدرسية مجانا .
- × تقديم الجوائز لهم مثل : القصص والمجلات والكتب .
- × الثناء عليهم باستمرار عند الإجابة عن الأسئلة أو عقب إلقاء نص شعري .
- × عقد مسابقات بين أوائل التلاميذ ومكافأتهم .

٨ - أساليب الاهتمام بالتلاميذ الضعاف :

أ) تقديم المزيد من التدريبات اللغوية ، وقد ذكر ثلاثة عشر معلما ، بنسبة ٦٥٪ ، ومن أمثلة ذلك :

- × تكليفهم واجبات منزلية أكثر من زملائهم ، خاصة تدريبات الكتابة .
- × عزل التلاميذ الضعاف في جانب من الفصل ، وتكليفهم قراءة كتب الصفوف الدنيا (من الأول الابتدائي حتى الرابع الابتدائي) ومتابعتهم .
- × تخصيص بعض الحصص الإضافية للتقوية اللغوية ، وتدريبهم على أساسيات القراءة والكتابة .

× إخراجهم للكتابة على السبورة ، وتشجيعهم كلما تقدموا خطوة .

ب) مشاركة المنزل للمدرسة . وقد ذكر ذلك سبعة معلمين ، بنسبة ٣٥٪ ، وهم مطالبون السادة أولياء الأمور بمتابعة أداء التكاليفات المدرسية على أن يوقع ولي الأمر على كراساتهم يوميا .

٩ - الحرية الممنوحة للتلاميذ في الفصل وحدودها :

- أ (لا حرية ممنوحة للتلاميذ ، بل العنف والشدة في معاملتهم ، وقد ذكر ذلك أربعة عشر معلما ، بنسبة ٧٠٪ ومن مظاهر هذه المعاملة :
- × الضرب لمن يخرج على نظام الفصل بالحركة أو يتحدث مع زملائه .
 - × العقاب البدني أو اللفظي والتوبيخ لمن يهمل إحضار كراسات أو كنبه أو لم ينجز الواجبات المنزلية .
 - × معاقبة من يهمل حفظ النصوص بالضرب ، أو كتابة النص ثلاث مرات أو خمس مرات .
 - × ليس من حق التلميذ أن يسأل مرة ثانية بعد الشرح ، وإلا اتهم بالغباء (ذكر ذلك عشرة تلاميذ) .
- ب (السؤال عما لا يفهم ، والإجابة عن الأسئلة ، وقد ذكر ذلك ستة مدرسين ، بنسبة ٣٠٪ ، مثل :
- × السؤال عن معلومة أو معنى كلمة .
 - × السؤال عن القاعدة بعد انتهاء الشرح .
 - × عرض التلميذ لرأيه إذا طلب منه ذلك .
 - × ذكر الأدلة على صحة رأيه .

١٠ - الاستعانة بالكتب الخارجية وأسبابها :

- أ (ذكر ستة عشر معلما - بنسبة ٨٠٪ - أنهم لا يستعينون بالكتب الخارجية ؛ لأن كتاب التلميذ ، وكتاب نماذج الأسئلة فهما تدريبات كافية وافية شاملة لكل الدروس ، كما أن التدريبات فيها متنوعة تغني المعلم والمتعلم .
- ب (ذكر أربعة معلمين ، بنسبة ٢٠٪ أنهم يستعينون بالكتب الخارجية آخر العام الدراسي فقط للاطلاع على الامتحانات الشاملة للسنوات السابقة في محافظات مصر .

١١ - الدور الذى يؤديه كتاب التلميذ فى عملية التدريس :

أ (ذكر ستة عشر معلما - بنسبة ٨٠٪ - أن لكتاب التلميذ دورا أساسيا فى الشرح والتدريبات فهو :

× يجرى الدرس بالتدريبات والمناقشات المتنوعة .

× يزود التلميذ بالمفردات اللغوية والشروح ومواطن التدقيق الأدنى .

ب (وذكر أربعة معلمين - بنسبة ٢٠٪ - أن كتاب التلميذ يعلم التلميذ الاعتماد على نفسه ، حيث يقدم له الموضوع مشروحا ، ويقدم له المفردات اللغوية والأسئلة النموذجية والتدريبات المتنوعة .

١٢ - علاقة دروس اللغة العربية بالبيئة التى يعيشها التلميذ :

أ (ذكر أربعة عشر معلما - بنسبة ٧٠٪ - أنهم يربطون دروس اللغة العربية بالبيئة عن طريق :

× استغلال الأحداث الجارية فى دروس التعبير والإملاء .

× إعطاء أمثلة وتدريبات من البيئة فى دروس القواعد النحوية .

× تطبيق دروس القراءة على البيئة ما أمكن ذلك ، وكذلك دروس المحفوظات .

ب (ذكر ستة معلمين - بنسبة ٣٠٪ - أنهم يزودون التلاميذ بالمفاهيم والقيم التى تتطلبها البيئة خارج المدرسة مثل : النظام والنظافة والمحافظة على الأرض الخضراء والأشجار ، والرحمة فى معاملة الحيوانات ، والوقاية من الأمراض المتوطنة .

١٣ - استخدام المعلمين والتلاميذ للغة الفصحى فى التحدث :

أ (ذكر ستة عشر معلما - بنسبة ٨٠٪ - أنهم يستخدمون العربية الميسرة التى تسرب إليها العامة فى الشرح والمناقشة . وذكر أربعة معلمين - بنسبة ٢٠٪ - أنهم يستخدمون اللغة العامية مع تلاميذهم .

ب (ذكر جميع المعلمين أن تلاميذهم لا يستخدمون اللغة الفصحى ؛

لأنهم غير قادرين على استخدامها في اللغة الشفوية ، ولكنهم يستخدمونها - بنسبة ٨٠٪ - في الكتابة .

٣ - إجراءات دروس اللغة العربية

يدرس التلميذ في الصف الخامس عددا من فروع اللغة العربية هي : القراءة ، والمحفوظات ، والقواعد ، والتعبير ، والإملاء ، والخط ، وكل درس من هذه الدروس يستخدم فيه المعلم مجموعة من الإجراءات الهادفة يمكن عرضها من خلال تتبع المعلومات التي تم التوصل إليها من أدلة المقابلة للمعلمين والموجهين والنظار والتلاميذ ، ومن خلال مسح كراسات تحضير الدروس ، وسجلات الزيارات المدرسية ، بغية تحديد الأنماط التدريسية السائدة لدى المعلمين ، وهي التي تغطي بنسبة تكرار تصل إلى ٥٠٪ فأكثر لدى المعلمين .

ويمكن عرض النتائج التي تم التوصل إليها كما يلي :

١ - إجراءات درس القراءة :

أ (ذكر خمسة عشر معلما - بنسبة ٧٥٪ كما أيد ذلك مقابلات التلاميذ - أن درس القراءة يبدأ بإعلان اسم الموضوع ، وقراءته من المعلم قراءة جهرية نموذجية ، أو من بعض التلاميذ الممتازين ، ثم تناوب القراءة بين التلاميذ بحسب ترتيب جلوسهم أو قائمة الأسماء ، وقد يتخلل ذلك شرح لبعض المفردات اللغوية أو عرض لفكرة ما في الموضوع ، ثم إجابة أسئلة الكتاب ، وهذا هو النمط السائد في تدريس القراءة بالصف الخامس .

ب (ذكر خمسة معلمين وكذا تلاميذهم ، أي بنسبة ٢٥٪ ، ما يلي :

- × أسئلة تمهيدية عن الموضوع ، قراءة جهرية ، عرض الأفكار والشرح ، معاني الكلمات الجديدة ، قراءة جهرية مرة ثانية .
- × سؤال في بداية الحصة لمعرفة من قرأ الدرس ، أسئلة لتقسيم الدرس إلى فقرات ، إجابة أسئلة الكتاب ، قراءة فردية جهرية .
- × التحين في اليوم السابق ، سؤال لمعرفة من قرأ ، قراءة جهرية بواسطة

المعلم ثم التلاميذ ، أسئلة الكتاب .

× عنوان الدرس الجديد ، الاطلاع على الواجبات ، مطالبة التلاميذ بقراءة صامتة ، وضع خط تحت الكلمات غير المألوفة ، مناقشة معاني الكلمات والأفكار ، القراءة الجهرية من المعلم والتلاميذ ، مراعاة قواعد النحو في القراءة ، ربط الدرس بالأحداث الجارية .

وقد اتضح أن المخطط السائد في تدريس القراءة ينتشر بين قدامى المعلمين الذين يدرسون لمدة خمس سنوات فأكثر ، أما الأنماط الأخرى فإنها لمدرسين جدد أو لمن حصلوا على ليسانس التأهيل التربوي من كليات التربية .

٢ - إجراءات درس المحفوظات :

أ (ذكر ثلاثة عشر معلما - أى بنسبة ٦٥٪ وأيدهم في ذلك تلاميذهم - أن المخطط السائد في تدريس المحفوظات يبدأ بعرض اسم الدرس ، واسم الأديب ، ثم القراءة الجهرية للنص ، مع العناية بمخارج الحروف أثناء القراءة ، وتناوب قراءته ، وشرح معناه من المعلم ، والإجابة عن أسئلة كتاب التلميذ .

ب (ذكر سبعة معلمين - أى بنسبة ٣٥٪ ولم يوافقهم على ذلك تلاميذهم - الأنماط الإجرائية الآتية :

× تسجيل العنوان ، قراءة من المعلم جهرا ، قراءة التلاميذ بالتناوب ، مناقشة مضمون الدرس ، الحفظ بالتنغيم ، إبراز مواطن الجمال .

× تعيين الدرس ، شرحه في الفصل ، قراءة المعلم جهرا ، قراءة التلاميذ ، مناقشة مواطن الجمال الأدبي في النص ، المناقشة .

× كلمة عن الأديب ، قراءة جهرية من المعلم ، ثم من التلاميذ بالتناوب ، ثم الشرح بيتا بيتا بالمناقشة ، واستخدام الكلمات الجديدة في جمل ، ثم مناقشة أسئلة الكتاب المقرر مع تحديد أنواع التعبيرات الجميلة في النص .

وقد اتضح للباحث أن هؤلاء المعلمين يتحدثون عما يجب أن يكون على وجه

التقريب ، ولا يصفون ما هو كائن وما يقومون به من إجراءات ، وقد أضاف معظم التلاميذ أنهم يحفظون النص ، ومعاني الكلمات ، وأسرار الجمال في التعبير وفي التصوير الأدبي من كتاب التلميذ أو من كتاب نماذج الأسئلة والإجابة .

٣ - إجراءات درس القواعد النحوية :

أ (ذكر أربعة عشر معلما - أى بنسبة ٧٠٪ وأيدهم معظم تلاميذهم - أن درس القواعد النحوية يبدأ بعد درس القراءة ، وأن التلاميذ يقرعون الأمثلة ، ثم يشرح المعلم الأمثلة ومعناها ، ويقرأ لهم القاعدة ليحفظوها ويحفظوا الأمثلة من كتاب التلميذ . ثم يطالبهم عن إجابة الأسئلة التي في كتاب التلميذ بالمنزل . وفي أحيان أخرى كثيرة يعرض القاعدة أولا ، ثم الأمثلة ، ثم التدريبات .

ب (ذكر ستة معلمين ممن حصلوا على التأهيل التربوي ، وهم من المعلمين الجدد - أى بنسبة ٣٠٪ - الإجراءات التالية :

- × أسئلة على الدرس السابق ، عرض الأمثلة الجديدة ، مناقشة الأمثلة ، استنباط القاعدة من التلاميذ ، تدريبات الكتاب .
- × عرض قطعة تتضمن القاعدة من الكتاب المقرر ، إعطاء أسئلة فهم ، استنتاج القاعدة من الأمثلة ، التطبيق والتدريب .
- × شرح معنى المفهوم النحوي ، عرض الأمثلة ، الشرح والتفسير ، التدريبات في المنزل .
- × إعلان اسم الدرس ، كتابة الأمثلة ، وضع خط تحت الكلمات موضوع الدرس ، مناقشة لاستنباط القاعدة ، تدريبات .
- × قراءة القاعدة ، شرح القاعدة بالأمثلة ، تدريبات كواجبات منزلية .

٤ - إجراءات درس التعبير :

أ (ذكر أربعة عشر معلما - أى بنسبة ٧٠٪ - نمطا من أنماط تدريس التعبير ، وأضاف تلاميذهم نمطا ثانيا . وهذان النمطان من الأنماط التدريسية السائدة في تعليم التعبير وهما :

المخطط الأول : كتابة عنوان موضوع الدرس من الأحداث الجارية أو المناسبات الدينية والوطنية والاجتماعية ، واستنباط مجموعة عناصر للموضوع ، ومطالبة التلاميذ بالكتابة فيه ، ثم تصحيحه .

المخطط الثاني : الذى ذكره التلاميذ يبدأ بإعلان موضوع الدرس ، ثم مطالبة التلاميذ بالكتابة فى كراسات الواجب المنزلى ، وإعادته منظما دون شطب أو كشط فى كراسة التعبير وتصحيحه ، وذكر التلاميذ أن التعبير الشفوى نادرا ما يستخدم فى حصة التعبير ، وأن التعبير بمعنى الكتابة لا يحدث .

ب (ذكر ستة معلمين - أى بنسبة ٣٠٪ وأيدهم بعض تلاميذهم فى ذلك - ذكروا الأنماط التدريسية التالية :

× إعلان عنوان الموضوع ، محاورة التلاميذ فى أفكاره ، مطالبة بعض التلاميذ بالحديث فيه ، مطالبتهم جميعا بالكتابة .

× إعلان الموضوع ، تزويد التلاميذ ببعض الجمل ، مطالبة التلاميذ بتكوين موضوع متكامل ، تصحيح الأخطاء اللغوية .

× موضوع من المناسبات الوطنية أو القومية ، استخراج العناصر عن طريق المناقشة ، التحدث فى كل عنصر على حدة ، يكتب الموضوع كله فى كراسة الواجب ، ينقل فى الحصة التالية فى كراسة التعبير .

● - إجراءات درس الإملاء :

أ (اتضح من مقابلة تلاميذ خمسة عشر معلما - بنسبة ٧٥٪ - أن تدريس الإملاء يسير فى خطوات : أولا إعلان اسم الدرس كتابة على سبورة أو شفاهة ، ثم إملاء نص نثرى من كتاب القراءة أو الصحف والمجلات ، ثم جمع الكراسات وتصحيحها ، أو كتابة النص على السبورة ، بحيث يصوب كل تلميذ أخطائه بنفسه ، ويضع المعلم درجة على ذلك .

ب (وهناك أنماط أخرى ذكرها خمسة معلمين ، بنسبة ٢٥٪ وأيدهم فى ذلك بعض تلاميذهم ، وهم من المعلمين الحاصلين على ليسانس التأهيل التربوى ، ومن المعلمين الجدد . وهذه الأنماط هى :

- × عنوان الموضوع ، قراءة شفوية من المعلم ، إملاء النص ، التصحيح .
- × عرض المفردات موضوع الدرس على السبورة ، ينقلها التلاميذ الضعفاء ، يملئ الموضوع كله على التلاميذ الجيدين ، هجاء المفردات شفويا معهم أثناء الإملاء .
- × تحديد جزء من موضوع القراءة ، القيام بعملية الإملاء ، التصحيح .
- × مناقشة قاعدة إملائية مع التلاميذ ، إملاء بعض الكلمات التي تؤيد القاعدة ، كتابتها على السبورة ، محو الكلمات من فوق السبورة ، إملاء النص على التلاميذ .

٦ - إجراءات درس الخط :

- أ (اتفق تلاميذ ستة عشر معلما - بنسبة ٨٠٪ - أن درس الخط يسير في عدة خطوات هي : إخراج كراسة الخط ، وتحديد الصفحة المراد دراستها ، ثم مطالبة التلاميذ بكتابة الصفحة سطرا سطرا ، ثم مرور المعلم وقيامه بالتصحيح وإعطاء درجة على الكتابة .
- ب (وذكر تلاميذ أربعة معلمين - بنسبة ٢٠٪ - مجموعة الإجراءات التالية :
- × استخراج كراسة الخط ، تقليد الحروف عند الكتابة ، التي على السطر ، والمحاكاة عن السطر .
- × كتابة النموذج فوق السبورة ، شرح النموذج ، مناقشة الحروف موضع الدرس ، كتابة التلاميذ ، التصحيح .
- × كتابة سطر على السبورة مرة بالنسخ ، ومرة بخط الرقعة ، مطالبة التلاميذ بالكتابة والموازنة .

٤ - مرحلة تقويم الدرس

تقوم الدرس هو الخطوة الثالثة من خطوات التدريس ، وقد تم تجميع المعلومات المرتبطة بتقويم دروس اللغة العربية بالصف الخامس من خلال أدلة مقابلة

المعلمين والموجهين والنظار والتلاميذ ، ومن خلال مسح كراسات تحضير الدروس ، وسجل الزيارات المدرسية . ويمكن عرض أهم هذه الاجراءات كما يلي :

١ - تصحيح كراسات اللغة العربية وأساليبه :

كراسات اللغة العربية التي يمتلكها تلاميذ الصف الخامس تشمل : التعبير ، والإملاء ، والخط ، والتطبيق ، والواجبات المنزلية . وأهم اجراءات التصحيح هي :

أ) يتم التصحيح في غير أوقات التدريس ، أى خارج الفصل في التطبيق ، والتعبير ، ويستنفد وقتاً طويلاً وجهداً كبيراً من المعلم .

ب) يقتصر التصحيح على وضع خط بلون أحمر تحت الخطأ اللغوى ، وكتابة الصواب فوقه ، ويقوم المعلم بنفسه بهذا التصحيح .

جـ) في التعبير : يتم تصحيح الأخطاء اللغوية نحواً وإملاء في درس ، ولا يصحح الدرس الثانى ، بل ينتهى بتوقيع المعلم فقط ، وكذلك الواجبات المنزلية توقع أمام التلميذ من المعلم فور الانتهاء منها .

د) في الإملاء تصحح الكراسات إما عن طريق المعلم فوراً ، أو بكتابة النص على السبورة ومطالبة التلاميذ بالتصحيح لأنفسهم بقلم رصاص ، ثم تجمع وتوقع من المعلم ، وتعطى الدرجة المناسبة .

هـ) في الخط يكتب المعلم الحرف الصحيح فوق الحرف الخطأ أمام التلميذ في الفصل .

٢ - التصويب في اللغة الشفوية يتم كما يلي :

أ) القراءة : يتم تصويب الخطأ بعد الانتهاء من القراءة للفقرة أو الفقرتين .

ب) القواعد : يتم التصويب بمجرد وقوع الخطأ من التلميذ بعد الشرح ، وفي وقت إجابة التدريبات وبعد الانتهاء من إجابة السؤال .

جـ) التعبير : يتم التصويب أثناء التحدث بمجرد وقوع الخطأ ، وقد يتم بعد الانتهاء من السرد أو القصة .

د) المحفوظات : بعد الانتهاء من التسميع مباشرة .

٣ - مصادر الأسئلة التي تلقى على التلاميذ :

- أ (أسئلة كتاب التلميذ ، وكتاب نماذج الأسئلة والإجابة .
- ب (أسئلة من إعداد المعلم على منوال أسئلة النماذج وبحسب أنواعها (موضوعية - مقالية)
- ج (أسئلة امتحانات الأعوام السابقة ، سواء من عند المعلم أو من كتاب خارجي ، وذلك آخر العام الدراسي .

٤ - كيفية التصرف حيال الأخطاء الشائعة :

- أ (تصحيح الخطأ إذا شاع بين التلاميذ (١٠٪ فأكثر) يصوب أمامهم على السبورة فوراً .
- ب (تخصص حصة لتصويب الأخطاء الشائعة كل شهر .
- ج (تصحح أخطاء كل تلميذ على حدة في كراسته ، أو إذا وقع خطأ منه عند القراءة أو التحدث ، أى بطريقة فردية .

٥ - نوع الواجبات المنزلية ، ودور المعلم حيالها :

- أ (حفظ دروس المحفوظات والكلمات غير المألوفة ، ومتابعة المعلم لها ، والاستماع إليها ، وإثابة الذى يحفظ ، ومعاقبة من لا يحفظ .
- ب (إجابة أسئلة كتاب التلميذ ، ومتابعته في اليوم التالي بالتوقيع عليه .
- ج (كتابة درس التعبير التحريري في المنزل في كراسة الواجبات ، ثم نقله في كراسة التعبير في الفصل وتصويبه .
- د (كتابة موضوعات القراءة والنصوص عدة مرات للتلاميذ الضعفاء والتوقيع عليها من المعلم .

٥ - مرحلة المتابعة

يقصد بمرحلة المتابعة المرحلة التي تلقى ضوئاً على علمية التدريس ، عن طريق

تعرف آراء القيادات التعليمية في عملية تدريس اللغة العربية ، وكذا آراء المتعلمين ، حتى يمكن أن نقدم صورة شاملة متكاملة عن تدريس اللغة العربية في الصف الخامس من التعليم الأساسي .

١ - تتراوح زيارات نظار المدارس لمعلمي اللغة العربية في الصف الخامس ما بين زيارة يومية ، أو زيارتين في الأسبوع ، أو زيارة واحدة في الأسبوع .

٢ - الانطباعات التي يخرج بها النظار من هذه الزيارات هي انطباعات سارة في مجملها ، كما أن هناك أنشطة لغوية متعددة توفرها إدارة المدرسة للتلاميذ ، أهمها الإذاعة المدرسية ، والصحافة المدرسية ، وجماعة الإلقاء فقط .

والإدارة المدرسية تشجع المعلمين والمتعلمين على المشاركة في الأنشطة اللغوية في بعض الأحيان عن طريق رصد الجوائز وشهادات التقدير . وفي أكثر الأحيان نجد أن تعدد الفترات وازدحام الفصول بالتلاميذ (أكثر من ستين تلميذا في الفصل) وازدحام جدول المعلم في التدريس ، وعدم وجود مكان لممارسة النشاط أو ميزانية للنشاط ، كل ذلك يمنع من ممارسة الأنشطة المدرسية .

٣ - الوسائل التعليمية التي تزهد من فاعلية معلمي اللغة العربية تعتمد على ما ينتجه المعلمون أو التلاميذ من لوحات إيضاح فقط ، ولا توفر المدرسة شيئا من هذه الوسائل التعليمية .

٤ - لا تشجع المدرسة تلاميذها على التحدث باللغة الفصحى ، لأن التلاميذ معظمهم ضعاف في اللغة العربية ، ولأن اللغة العامية مسيطرة على ألسنتهم .

٥ - لا توجد مكتبة مدرسية في المدارس السبع التي شملتها الدراسة ، وتوجد في المدارس الحضرية مكاتب فصول ، والسبب أن مكان المكتبة يستخدم كفصل دراسي لوجود نقص في الأبنية المدرسية .

٦ - نتائج التلاميذ في اللغة العربية متدنية تتراوح بين ٦٥٪ و ٥٠٪ ، وقد ذكر اثنان من نظار المدارس الرفيعة أن التلاميذ لا يستطيعون الاستقلال في القراءة ، ولا يستطيعون الكتابة الصحيحة ، أو التعبير عن أفكارهم ومشاعرهم .

٧ - أهم الإيجابيات بالنسبة لمجال تعليم اللغة العربية أن الكتب مناسبة ، وأنها تتضمن تدريبات لغوية شاملة ومتنوعة ، وأن كتاب نماذج الأسئلة قضى على استخدام التلاميذ للكتب الخارجية ، وأن التأهيل الجامعي رفع من مستوى أداء المعلمين ، وأن الامتحانات تبعد التلاميذ عن دائرة الحفظ والاستظهار ، وتضعهم في دائرة التفكير والنقد وإبداء الرأي والتذوق .

٨ - أهم السلبيات في مجال تعليم اللغة العربية أن المعلمين في حاجة إلى دورات تدريبية ترفع مستواهم في التدريس والتقويم ، وتدريبهم على التفاعل الناجح مع تلاميذهم ، ولابد من تقليل كثافة الفصول عن ستين تلميذا ، حتى يمكن متابعة التلاميذ ، كما أن أولياء الأمور - وخاصة في المدارس الريفية - لا يعينهم أن يتعلم أبناءهم القراءة والكتابة وباقي فروع اللغة العربية ، بل يهيمهم أن ينجح أبناءهم فقط ، ويتنقلوا من صف دراسي إلى صف دراسي أعلى ، ومن مرحلة تعليمية إلى مرحلة تعليمية عليا ، كما أن أولياء الأمور ليسوا متعاونين مع إدارات المدارس .

٩ - أهم الأهداف التي ينشدها الموجهون من زيارتهم الميدانية في مجال اللغة العربية هو متابعة تنفيذ المناهج الدراسية في مواعيدها ، والوقوف على مدى إتقان التلاميذ لمهارات اللغة العربية ، ومتابعة الامتحانات الفترية والنهائية . وتتراوح الزيارات بين ثمانى زيارات في العام الدراسي وست زيارات ، بواقع زيارة واحدة كل شهر ، وفي هذه الزيارات يتقابل الموجه مع ناظر المدرسة والمدرسين للوقوف على أحوال تعليم اللغة العربية من توزيع الجداول على المعلمين وأصابتهم ومدى انسجامهم مع بعضهم البعض ومع إدارة المدرسة ، ثم متابعة تنفيذ المقررات الدراسية في أوقاتها ، ومعرفة المستويات التعليمية للتلاميذ ، وأساليب التخطيط والتدريس والتقويم ، وتستغرق زيارة الموجه للفصل حصّة كاملة أو حصتين على الأكثر .

١٠ - أهم الملحوظات التي يسجلها الموجه بعد زيارته للفصول ومقابلاته مع التلاميذ هي :

× ضرورة إحضار التلاميذ لكتاب اللغة العربية معهم يوميا لاستخدامه

داخل الفصل .

- × العناية بالنطق والتشكيل الصحيح أثناء القراءة .
- × الالتفات إلى الحفظ السليم للنصوص والمفردات اللغوية .
- × التشجيع على القراءة الحرة وتكوين مكتبات الفصول .
- × الاهتمام بالأعمال التحريرية واستكمالها تبعاً لما هو مطلوب من المعلم ، ومراعاة تصويب الخطأ .
- × الإكثار من المناقشة الشفوية والتحدث باللغة الفصحى مع التلاميذ .
- × الانتهاء من المقررات الدراسية في مواعيدها .
- × استكمال سجلات إعداد الدروس مع إثبات نماذج من الأسئلة بها ، والملخص السبوري .
- × التشجيع على القراءة الصامتة وقياس مستويات الفهم وسرعته .
- × توضيح أهداف الدرس في صدر الموضوع الذي تم تحضيره ، وكذلك أفكار كل درس .
- × العمل على زيادة نسبة النجاح ، والإكثار من تكليفهم الواجبات المنزلية ، وحل أسئلة النماذج .
- × العناية بالتلاميذ الضعاف ، والإكثار من تدريبات القراءة والكتابة .
- × الاهتمام بتشكيل المجموعات الدراسية ؛ لرفع مستوى تحصيل التلاميذ ، ولتجنب الدروس الخصوصية .
- × الاستعداد للمسابقات اللغوية مثل مسابقة الإلقاء ومسابقة الخط ، وأوائل الطلبة .
- × المراجعة الجزئية لموضوعات المقرر الدراسي باقتطاع جزء من الحصص ، ووضع خطة للمراجعة النهائية .
- × إعداد وسائل تعليمية هادفة من صنع التلاميذ ، والإكثار من استخدام وسائل الأيضاح .

× ربط التلميذ بالأحداث الجارية في التعبير مثل عيد الجيزة القومي ، وعيد الأم ، والإسراء والمعراج ، وشهر رمضان ، وكذلك في أحاديث الصباح بالإذاعة المدرسية .

× استخدام دفتر المكتب ؛ ليكون صورة صادقة لمستويات التلاميذ ، واستخدامه للثواب والعقاب .

× المستوى اللغوي متدن ؛ ولذلك نوصي ببذل الجهد وتنبيه الأسرة للمشاركة في المتابعة وبذل الجهد أيضا من أجل الأبناء .

١١ - أهم الخبرات التي أعجب بها الموجه عند قيامه بالتوجيه ، والتي تدل على كفاءة المعلم :

× إعداد كراسة للنشاط اللغوي يجمع فيها التلميذ صورا من الصحف والمجلات ، ويكتب تعليقا تحت كل صورة .

× إعداد معجم صغير على شكل (نوتة) يكتب فيه التلميذ الكلمات غير المألوفة ومعناها وجملة تدل على هذا المعنى .

× إلقاء التلاميذ للقصائد مع تمثيل المعنى ، أو غناء المحفوظات وإنشادها .

١٢ - معلم اللغة العربية لا يستخدمون وسائل تعليمية ، اللهم إلا اللوحات التي تعبر عن المحفوظات أو جداول للقواعد النحوية ، وهم لا يستخدمون أنشطة لغوية غير الإذاعة المدرسية والصحف الحائطية .

١٣ - تقتصر أساليب التقويم التي يستخدمها المعلمون على الأسئلة التي تقيس التحصيل الدراسي .

١٤ - المعلمون ليسوا على دراية كاملة بالمهارات اللغوية ، فهم يركزون على استظهار التلاميذ للنصوص الشعرية والقواعد النحوية والمفردات اللغوية .

١٥ - تغلب طريقة الإلقاء على التدريس ، وتسرّب إليها طريقة المناقشة على شكل سؤال وإجابة ، وهي المناقشة التقليدية .

١٦ - أهم السليبات التي تؤخذ على معلمى اللغة العربية في الصف الخامس هي :

× انشغال المعلمين بالدروس الخصوصية أكثر من انشغالهم بمتابعة التلاميذ

في المدرسة .

- × عدم العناية باستخدام اللغة الفصحى في شرح الدروس .
- × المهارات التدريسية والمهنية ضعيفة ؛ لأنهم لم يقرعوا في مجال تدريس اللغة العربية كتابات حديثة أو نتائج بحوث علمية .
- × عدم الاهتمام بالأنشطة اللغوية ، أو تكوين المكتبات في الفصول ، أو تشجيع التلاميذ على القراءة الحرة .
- × استخدام طريقة الإلقاء ، والتحدث إلى التلاميذ بالشرح والتبسيط والمثيل ، وحرمانهم من المشاركة والفعالية .

١٧ - التوجيهات اللازمة لتطوير تدريس اللغة العربية بالصف الخامس هي :

- × تدريب المعلمين بصورة مستمرة على المهارات التدريسية الحديثة ، وأساليب المناقشة الناجحة مع التلاميذ .
- × إلحاق باقي المعلمين ببرامج تأهيل المعلمين الذين تشرف عليه كليات التربية ؛ حيث ثبتت فاعليته وأدى إلى تحسين كفايات المعلمين الذين تخرجوا فيه .

× توفير الوسائل التعليمية الحديثة في المدرسة ، وإعداد المكتبات المدرسية وتزويدها بالقصص والكتب المناسبة للتلاميذ .

× الاهتمام بالأنشطة اللغوية وتخصيص الإمكانيات المادية اللازمة لتوفيرها في المدرسة ، واعتبار المشاركة فيها جزءاً من تقدير المعلم والمتعلم .

× توعية أولياء الأمور بضرورة متابعة أولادهم في المنزل والتردد على المدرسة للمشاركة في الوقوف على مستويات أبنائهم .

١٨ - التلاميذ يفضلون قراءة الكتب المدرسية ؛ لأنها شاملة متنوعة تتضمن الموضوعات المقررة التي يتم الامتحان فيها آخر العام الدراسي ، إلا أن هذا لا يمنعهم من الاستعانة بالكتب الخارجية قبيل الامتحان ؛ لاستثمارها على أسئلة متكاملة لامتحانات السنوات السابقة ، وبها تدريبات غير موجودة بكتاب المدرسة .

١٩ - لا توجد مكتبات مدرسية يمكن أن يتردد عليها التلاميذ ؛ لأن هذه المكتبات

تستخدم كفصول دراسية ، وقد تم في بعض المدارس إنشاء مكاتب للفصول ، وهذه المكاتب يستعمل منها التلاميذ بعض القصص أو الكتب .
٢٠ - الواجبات التي يطلبها معلم اللغة العربية من التلاميذ متنوعة بتنوع فروع اللغة العربية ، وتشمل هذه التكيلفات :

- × حفظ موضوعات النصوص الأدبية ، والكلمات غير المألوفة .
- × قراءة الدروس كتعيينات قبل شرحها في الفصل .
- × إجابة الأسئلة التي في نهاية كل درس من دروس اللغة العربية ، والتي يتضمنها كتاب المدرسة .
- × كتابة موضوعات التعبير في كراسة التعبير التحريري .

٢١ - المعلمون لا يسمحون للتلاميذ بمناقشتهم ، ويكتفون بطرح بعض الأسئلة عليهم أثناء الشرح ، ويسمحون لهم بالسؤال في حالة عدم فهم معنى كلمة من الكلمات ، أو عند إعراب كلمة أو ضبطها نحوياً ، أو كتابة كلمة إملأيا . والتلاميذ يرددون عبارات لبعض المعلمين منها :

- × أنت وكل ده وما فهمت ؟ تبقى غبي !
- × اللي ما تعرفوش روح البيت وذاكره .
- × يا بنى ممكن تسأل في المجموعة ، سجل اسمك في المجموعة (المجموعات الدراسية بديل للمدرس الخصوصي إلا أنها أقل تكلفة ، وتقدم تحت إشراف المدرسة) .

- × خلى بابا يجيلك مدرس خصوصي تسأله .
- × اللي مش فاهم يعاقب (العقاب بدنى بالضرب) .
- ٢٢ - تتنوع المساعدة التي تقدم للتلاميذ أثناء إعداد الواجبات المنزلية ؛ لتشمل :
- × الاعتماد على الإجابات الموجودة في الكتب الخارجية .
- × الأم أو الأب أو الأخوة الأكبر سناً .
- × المدرس الخصوصي .

وقد ذكر اثنا عشر تلميذاً أى بنسبة ٤٠٪ من عدد تلاميذ العينة أنهم

يعتمدون على أنفسهم في إعداد الواجبات المنزلية .

٢٣ - يعجب التلاميذ في معلمى اللغة العربية جملة صفات أهمها :

× شرح الدروس تفصيلاً وإعادة الشرح مرة ثانية .

× الضحك والتسامح والابتسام مع التلاميذ .

× العدل في التعامل مع التلاميذ خاصة عند توزيع الأمثلة .

× متمكن من المعلومات ، ويمتلك معلومات كثيرة متنوعة .

× إعطاء أمثلة سهلة وكثيرة على القاعدة .

× الحث على الصدق والأمانة والاحترام والتسامح .

وما لا يعجب التلاميذ في معلم اللغة العربية ما يأتى :

× عدم وضوح الشرح والتحدث بسرعة .

× عدم التمكن من الدرس ، والخطأ في الشرح والتثليل .

× كثرة الغياب .

× عدم وجود نظام في الفصل (كل واحد يعمل الى هو عايزه) .

× استخدام العقاب والضرب بالعصا على اليدين والرجلين .

× تكليف التلاميذ واجبات كثيرة ومتنوعة وعدم تصحيحها .

× يميز بين التلاميذ على أساس الالتحاق بمجموعات دراسية أو دروس

خصوصية .

× التفوه بألفاظ نابية لمن لا يفهم .

٢٤ - حصة اللغة العربية التى لا يفضلها التلاميذ هى حصة القواعد ؛ لأن النحو

صعب ، ولأن القواعد تحتاج إلى حفظ ، ولأن الفهم يحتاج إلى جهد كبير .

٢٥ - التلاميذ الذين يشتركون في النشاط المدرسى ست تلاميذ ، أى بنسبة ٢٠٪ ،

وهم مشتركون في الإذاعة المدرسية والإلقاء والصحافة المدرسية .

ملاحم واقع تعليم اللغة العربية

تشكل الدراسة الوصفية التحليلية لواقع تدريس اللغة العربية في الصف الخامس جانباً مهماً من جوانب الدراسة ، حيث تعنى برصد الواقع التدريسي من خلال أدوات موضوعية تمثلت في أدلة مقابلة المعلمين والموجهين والنظار والتلاميذ ، كما أنها امتدت لتشمل رصد ما هو مسجل في كراسات تحضير الدروس اليومية للمعلمين ، وما هو متضمن في سجل الزيارات المدرسية ، ثم الأعمال التحريرية التي يمارسها المتعلمون بتوجيه من المعلمين داخل الفصل الدراسي .

ويمكن وضع صورة توضح الخطوط العامة التي تحكم واقع تعليم اللغة العربية من خلال هذه الدراسة الوصفية السابقة ، بحيث نصل إلى مجموعة من الملاحم تشكل في مجملها هذا الواقع التدريسي كما يلي :

أولاً : الاختصار في إعداد دروس اللغة العربية على كتاب التلميذ بدرجة كبيرة ، حيث وصلت نسبة المعلمين الذين يكتفون بالاطلاع على كتاب التلميذ عند إعداد دروسهم إلى ٧٠٪ ، كما أن نسبة أخرى من المعلمين تصل إلى ٢٠٪ يعتمدون على كراسات التحضير الخاصة بهم أو بزملائهم في السنوات السابقة . أما المعلمون الذين يربطون دروسهم بالأحداث الجارية التي تنشرها الصحف اليومية والمجلات والإذاعتان المسموعة والمرئية ، والذين يستخدمون مراجع علمية ومعاجم لغوية فإن نسبتهم تقف عند ١٠٪ .

وهذا الاختصار على كتاب التلميذ ، وكراسات التحضير السابقة يجعل دروس اللغة العربية غير مرتبطة ببيئة المتعلم بدرجة كبيرة ، كما أنه لا يسمح للمتعلم حينئذ أن يتصل بالثقافة الشائعة في مجتمعه وبيئته التي يعيش فيها ولا بالمواقف الوظيفية والممارسات اللغوية المختلفة التي تمتلئ بها بيئة المتعلم ، فتصبح الممارسات اللغوية التي يتعلمها داخل جدران المدرسة بعيدة عن تلك الممارسات التي يعيشها في بيئته ومجتمعه .

ثانياً : استخدام المعلمين لأسلوب تعيين الدروس للتلاميذ مسبقاً قبل شرحها

ودراستها في الفصل حظي بنسبة ٦٠٪ لدى المعلمين . وقد تنوعت أساليب التقييمات وأساليب متابعتها ، الأمر الذي يكسب المتعلم قدرا من الاعتماد على نفسه في إعداد دروسه ، كما أنه ساعده على التفاعل الجيد مع زملائه ومعلمه أثناء المناقشة ، وبكسبه الإيجابية والقدرة على المشاركة والتفاعل بالإجابة عن أسئلة المعلم أو بإبداء الرأي .

ثالثا : عدم الالتفات إلى أهداف الدرس وتحديدتها تحديدا سلوكيا وصلت نسبته إلى ٨٠٪ لدى المعلمين ، ومرد ذلك لديهم أن تحديد الأهداف في بداية الدرس ليست لها قيمة عملية ، أو أنهم لا يعرفون كيف يحددون الأهداف ، أو يصوغونها صياغة سلوكية ، ولا يعرفون مصادرها أو أنواعها .

وهذا الأمر يشير إلى أن هناك عشوائية في التدريس ، وأنه في غيبة موجّهات التدريس ، وفي غيبة معرفتنا بالسلوك المتوقع تحقيقه لدى المتعلمين في نهاية الحصص الدراسية تصبح عملية التدريس إجراءات غير واضحة ، وغير هادفة لدى المعلم والمتعلم معا .

رابعا : تنوع الأسئلة لتشمل الأسئلة الشفوية والتحريرية ، وأسئلة المقال ، والأسئلة الموضوعية ، واعتماد المعلمين على كتاب التلميذ وكتاب نماذج الأسئلة ، إضافة إلى إعدادهم لأسئلة أخرى - أمر جيد يعكس اهتمام وزارة التربية والتعليم بالتقويم باعتباره مدخلا لتطوير التعليم .

غير أن فحص هذه الأسئلة التي يضعها المعلمون تشير إلى عدم العناية بنوعيتها ؛ حيث اتضح أنها أسئلة تقيس ثقافة الذاكرة ، ويتم بمسئويات التذكر والفهم السطحي (العام والتفصيل) دونما الالتفات إلى المستويات العقلية العليا من تطبيق وتحليل وتركيب وتقويم بحيث تحقق أهداف التطوير الحالية ونقل المتعلم من مستوى التحصيل الآلى إلى مستوى التفكير والنقد وابداء الرأي والتذوق والإبداع .

خامسا : الاهتمام بإعداد وسائل تعليمية من ناحية المعلم والمتعلم لزيادة فاعلية عملية التدريس وتثبيت المهارات ، وتكوين الميول الموجبة - ملمح جيد من ملامح تدريس اللغة العربية . خاصة أن تنوع هذه الوسائل ومناسبتها لموضوع الدرس

وعرضها في الوقت المناسب أمور جيدة تيسر الجهد المبذول في التحصيل لدى المعلم والمتعلم .

سادسا : قلة استخدام مواد تعليمية إضافية بجانب كتاب التلميذ أمر يحتاج إلى تدعيم من الإدارة المدرسية والتوجيه ، خاصة وأن أكثر من نصف عدد المعلمين ٦٠٪ لا يستخدمون مواد تعليمية إضافية لإثراء الموقف التعليمي بسبب عدم معرفتهم بالمواد التعليمية اللازمة للدرس والمناسبة له ، أو صعوبة الحصول عليها من مكتبة المدرسة ، أو من إدارة المدرسة ؛ لعدم وجود ميزانية خاصة بذلك .

سابعا : الاقتصاد على حل التدريبات كواجبات منزلية ، الذي حظى بنسبة ٧٠٪ لدى المعلمين يشير إلى فقر في الأدوار والأنشطة التي يمددها المعلمون لتلاميذهم عقب الانتهاء من الدروس اليومية ، ويحرمهم من ممارسة الكثير من الأنشطة اللغوية على مستوى المكتبات العامة خارج المدرسة ، أو الاتصال بالمواد الثقافية الشائعة في البيئة من صحف ومجلات وإذاعة مسموعة أو مرئية ، أو المشاركة في النشاط المدرسي ، أو إنتاج الوسائل التعليمية ، ويجعل العملية التعليمية محصورة بين دفتي الكتاب المقرر .

أما الأنشطة والأدوار التي يطلب المعلمون من التلاميذ القيام بها داخل المدرسة فكثيرة ومتنوعة ، وهي في جملتها مرتبطة بفاعلية المتعلم ، وتنشيطه ، وتدريبه على التعامل الناجح مع زملائه ، وممارسة اللغة العربية خارج الفصل وداخله استماعا وتحدثا وقراءة وكتابة وفي مواقف حية وظيفية .

ثامنا : عدم معرفة المعلمين للمهارات اللغوية التي يعملون على إكسابها للمتعلمين ملمح من ملامح تعليم اللغة العربية بالصف الخامس ؛ حيث اتضح أن ٧٥٪ من المعلمين لا يعرفون المهارات اللغوية اللازمة لتعليم اللغة العربية ، وهذا يعنى عدم الوعي بغاية كل درس من دروس اللغة العربية ، وأن الإجراءات التخطيطية والتنفيذية والتقويمية للتدريس غير موجهة ، وأنها عشوائية لا تسعى لإكساب المتعلمين مهارات لغوية محددة في كل درس من دروس اللغة العربية .

ثاسعا : إهمال تهيف التلاميذ أو إعدادهم نفسيا للدرس الجديد سمة تغلب على

سلوك المعلمين ، فقد اتضح أن ٨٠٪ من معلمى اللغة العربية يدخلون إلى الدرس مباشرة دون تهئية التلاميذ . الأمر الذى يفقد التلاميذ معايشة الدرس والاندماج فيه أو المشاركة بفاعلية وكفاءة ، كما أنه يكلف المعلم جهداً أكبر فى التأثير على التلاميذ وجعلهم يعيشون الموضوع الذى يدرسونه .

عاشرا : أدوار معلمى اللغة العربية مع تلاميذهم داخل المدرسة أدوار نمطية تقليدية ؛ حيث تقتصر على الشرح والتبسيط والتفسير والإلقاء والقراءة الجهرية . وقد امتلكت هذه الأدوار ٨٠٪ من المعلمين . أما تهئية الظروف داخل الفصل لتنمية المتعلمين وإتاحة الفرص أمامهم للمناقشة وإبداء الرأى والتعليل والتفصيل وممارسة الأنشطة فأمر لا تعرفها مدارس التعليم الأساسى حتى الآن .

حادى عشر : التمييز بين التلاميذ داخل الفصل بحسب مستوياتهم التحصيلية ملمح من ملامح تدريس اللغة العربية بالتعليم الأساسى ؛ حيث ظهر تدعيم سلوك المتفوقين عن طريق إسناد الأدوار العلمية إليهم وإثابتهم ماديا ومعنويا ، أما التلاميذ الضعاف فقد اتضحت العناية بهم إلى حدّ ما تعليميا وإيجاد صيغة للتعاون بين المدرسة والمنزل بشأن تخصيص نوع من العون التعليمى والمتابعة الجادة لرفع مستواهم التعليمى . وهذا السلوك التمييزى فى التدريس يرجع إلى إدارة المدرسة ومتابعة السادة الموجهين ، ودخوله كجزء من تقويم سلوك المعلم فنيا وإداريا .

ثانى عشر : الحرية الممنوحة للمتعلمين داخل الفصل ضئيلة جدا ، ولا تصل إلى سؤال المتعلم عما لا يفهم ، والتشدد وعدم السماح حتى بالحركة ، والعقاب اللفظى والبدنى والتوبيخ أمور شائعة لدى ٧٠٪ من المعلمين ، مما ينفر التلاميذ من المدرسة ، ويجعلهم يخرجون صائحين مهللين ومسرعين عندما يذق جرس انتهاء اليوم الدراسى . كما أن هذا السلوك غير المتسامح وغير المشجع لا يساعد على تنمية سلوك التفكير العلمى أو السلوك الناقد ، بل إنه يقتل الإبداع لدى المتعلمين المحتازين .

ثالث عشر : التلاميذ لا يستعينون بالكتب الخارجية بنسبة ٨٠٪ على اعتبار أن كتاب اللغة العربية يتضمن مجموعة كبيرة من التدريبات اللغوية الشاملة والمنوعة ، كما أن وزارة التربية والتعليم قدمت للتلاميذ كتاباً آخر يتضمن نماذج من الأسئلة

والإجابات النموذجية جعل التلاميذ والمعلمين يستفنون عن الكتاب الخارجى تماما .

رابع عشر : الكتاب المدرسى (كتاب التلميذ) يساعد المتعلم فى الاعتماد على نفسه حيث يقدم له الشروح والتفسيرات ومواطن التذوق والتدريبات والأسئلة المتدرجة ، كما يزوده بالثروة اللغوية النشطة والمعلومات اللغوية الأساسية والمناسبة ، أما الكتاب الخارجى فهو صورة مختصرة من كتاب التلميذ ، وفيه حل للتدريبات التى يتضمنها كتاب التلميذ ؛ ولذلك فهو يحرم التلميذ من التفكير فى حل التدريبات ، ويهين التلميذ الآلى المبرمج ، ويقتل التذوق والإبداع لدى التلميذ ، ويعودهم على الحظ والاستظهار والكسل العقلى .

خامس عشر : دروس اللغة العربية ترتبط ببيئة المتعلم ، فالمعلمون يستقون أمثلتهم من البيئة ، ويستغلون الأحداث الجارية فى التدريب على التعبير ، ويزودون التلاميذ بقيم خلقية وبيعية مثل النظافة ، والحفاظ على المساحات الخضراء ، والرحمة فى معاملة الحيوانات ، والوقاية من الأمراض المتوطنة .

سادس عشر : اللغة العامية هى لغة التدريس ، وليست اللغة الفصحى التى تستخدم كلغة للكتابة والقراءة وليست للمحديث ؛ لأن المعلمين لا يتقنون التحدث بها ، والتلاميذ ليسوا قادرين على استخدامها فى الحديث بطلاقة ، فهم لا يتدربون على إنتاج اللغة واستخدامها .

سابع عشر : يقف مفهوم القراءة فى الصف الخامس من التعليم الأساسى عند مستوى فك الرموز المكتوبة والفهم السطحي (الأفكار العامة والتفصيلية) ، ولا يتعدى ذلك إلى مستوى الفهم العميق أو النقد أو التذوق أو إبداء الرأى أو حل المشكلات ، ويدور درس القراءة فى دائرة : قم ، اقرأ ، اجلس .

ثامن عشر : درس المحفوظات غايته الفهم والاستظهار ، ولا يمتد إلى مستوى التذوق الأدبى ومعرفة ما فيه من جمال فى اللفظ أو العبارة ، وما فيه من جمال فى التصوير أو التعبير .

تاسع عشر : القواعد النحوية تدرس فى ظلال القراءة ؛ حيث إن كتاب

التلميذ ربط بين القواعد والقراءة تكامليا ، غير أن حفظ القاعدة النحوية هدف أساسي في دروس القواعد في مدارسنا . وطريقة التدريس تتأرجح بين الطريقة القياسية والطريقة الاستقرائية ، والتدريبات ليست لها حظ وافر في الحصّة ، بل في الواجبات المنزلية .

عشرون : الأحداث الجارية هي محور دروس التعبير ، ولا يمتد التعبير إلى المجالات الوظيفية الشفوية والكتابية التي يمارسها المتعلم في حياته العملية خارج المدرسة . كما أن تصويب التعبير يقف عند حدود أخطاء النحو والإملاء ، ولا يتعدى ذلك إلى التدريب على مهارات التعبير الكتابي ، كما أن التعبير الشفوي ليس له نصيب كبير من دروس التعبير ، في الصف الخامس .

الحادي والعشرون : درس الإملاء تحكمه فلسفة اختبارية لا فلسفة تعليمية ، فالتلاميذ يكتبون ما يملئ عليهم ، ثم يصحح ، وتصوب الأخطاء ، دون وضع خطة علاجية للأخطاء الشائعة ، أو التدريب على مهارات إملائية غير المهمات والألف اللينة والكلمات المهجورة التي لا يستخدمها التلاميذ في حياتهم اللغوية .

الثاني والعشرون : تدريس الخط يخضع للتكرار الآلي على رسم الحروف والكلمات ، دون الالتفات إلى وضع برنامج للتدريب على كل حرف على جذّة أو بحسب مجموعات الحروف المتشابهة ، أو على أساس التعليم الفردي الإرشادي .

الثالث والعشرون : متابعة النظار والموجهين لدروس اللغة العربية تنسم بالجدية والاستمرارية . غير أنها تفتقد الإرشاد إلى أساليب التعليم اللغوي الحديثة ، أو تزويدهم بالخبرات التعليمية الناجحة ، بل إنها أشبه ما تكون بنقلات محفوظات يتم تكرارها وكتابتها في سجلات الزيارات المدرسية ؛ ليوقع عليها المعلمون بالعلم ، وأهم ما فيها الالتزام بإنهاء المقررات الدراسية في مواعيدها المحددة ، والاهتمام بكراسات تحضير الدروس ، وبالأعمال التحريرية للتلاميذ .

الرابع والعشرون : المكتبات المدرسية لا وجود لها بكثير في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي ، وقد تم استغلال قاعات المكتبة كفضول دراسية لوجود نقص في الأبنية المدرسية .

الخامس والعشرون : نتائج التلاميذ في اللغة العربية متدنية (أقل من ٦٥ ٪) ، وبعض التلاميذ لا يستطيعون القراءة أو الكتابة مستقلين وهم في الصف الخامس .

السادس والعشرون : معظم أولياء الأمور ليسوا متعاونين مع إدارات المدارس ، وهم لا يشجعون أبناءهم على ممارسة الأنشطة المدرسية ؛ لأنها مضية للوقت في نظرهم ، كما أن معظمهم لا يعينهم أن يتعلم أولادهم بقدر ما يعينهم نجاح أولادهم في الامتحان والانتقال إلى صف دراسي أعلى .

السابع والعشرون : معلمو اللغة العربية منشغلون بإعطاء الدروس الخصوصية ، ولا يستخدمون اللغة الفصحى في محادثتهم مع التلاميذ ، وكفايتهم التدريسية تحتاج إلى تدريب ، كما أنهم مولعون بطريقة الإلقاء والمحاضرة ، ويستخدمون العقاب اللفظي والبدني مع تلاميذهم .

توصيات الدراسة

هذه المجموعة من التوصيات تم الحصول عليها من مقابلات المعلمين والقيادات التعليمية (النظار والموجهين) ، كذلك من خبرة الباحث باعتباره خبيراً في تعليم اللغة العربية ، ومشاركاً في إعداد أهدافها وكتبها وتقويمها وتدريب معلمها .

ويمكن عرض هذه التوصيات على ضوء نتائج الدراسة الحالية كما يلي :

١ - عقد دورات لتدريب المعلمين على تحديد الأهداف التدريسية ، وكيفية صياغتها صياغة سلوكية ، وتطبيق ذلك على بعض دروس اللغة العربية ، مع مراعاة أن يستغرق التدريب جميع فروع اللغة العربية .

٢ - عقد ورش عمل لتزويد المعلمين بالمستويات المعرفية اللازمة لصياغة الأسئلة ، وهي مستويات التذكر والفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم ، وتدريبهم أيضاً على صياغة الأسئلة الموضوعية بأنماطها المختلفة .

٣ - إلحاق معلمى اللغة العربية ببرنامج تأهيل المعلمين الذى تشرف عليه كليات

التربية ووزارة التربية والتعليم .

- ٤ - تدريب معلمى اللغة العربية على تصميم وإنتاج واستخدام الوسائل التعليمية اللازمة لدروس اللغة العربية بالصف الخامس .
- ٥ - عقد ندوات لتوعية أولياء الأمور بواجباتهم التعليمية نحو أبنائهم . وكيفية إقامة علاقات طيبة بين المدرسة وأولياء الأمور ، مع بيان أهمية النشاط المدرسى للمتعلم .
- ٦ - تدريب المعلمين على كيفية عقد مناقشات استنتاجية ، وكيفية صياغة المواد اللغوية فى صورة مشكلات تعليمية ، وكيفية توزيع الأسئلة بين المتعلمين .
- ٧ - تدريب القيادات التعليمية على كيفية تحقيق العلاقات الإنسانية السليمة بين المعلمين والمتعلمين ، وإشاعة جو من المحبة والتسامح والتعاون والحرية داخل الفصل .
- ٨ - تدريب المعلمين على سلوك تنمية الميول القرائية ، وغرس عادة التردد على المكتبات العامة المدرسية وكيفية التعامل مع المكتبة والكتاب .
- ٩ - تزويد المعلمين بخريطة بالمهارات اللغوية اللازمة لتعليم اللغة العربية عبر مرحلة التعليم الأساسى وكيفية تنمية هذه المهارات .
- ١٠ - إعداد دليل معلم لكتاب اللغة العربية بالصف الخامس يوضح أهداف هذه المادة الدراسية ، وكيفية إعداد المواد التعليمية التى يتضمنها الكتاب ، وطرائق التدريس المناسبة ، والمهارات اللغوية وكيفية تنميتها ، والوسائل التعليمية ، والأنشطة ، وأساليب التقويم وأدواته . وأهم المراجع التى تفيد المعلم .



قائمة الملاحق

١ - دليل المقابلة مع معلمى اللغة العربية

×× بيانات عامة :

× اسم المعلم / المعلمة :

× المؤهل الدراسى وتاريخه :

× الدورات التدريبية التى حضرتها :

×× بيانات خاصة بعملية التدريس :

مرحلة الإعداد للدرس

- ١ - ما المصادر التى تعتمد عليها فى إعداد دروسك ؟
- ٢ - كيف يتعرف تلاميذك الدرس الجديد مسبقا ؟
- ٣ - ما طريقتك فى تحديد أهداف الدرس ؟
- ٤ - ما نوع الأسئلة التى تستخدمها فى الفصل الدراسى ؟ وما مصادرها ؟
- ٥ - ما الوسائل التعليمية التى تجهزها لدرسك ؟ ومتى تستخدمها ؟
- ٦ - ما المواد التعليمية الإضافية التى تستخدمها إضافة إلى كتاب التلميذ ؟
- ٧ - ما الأدوار والأنشطة التى تحددها لبعض التلاميذ عقب الانتهاء من الدرس ؟
- ٨ - ما المهارات اللغوية التى يتم الالتفات إليها عند تخطيط دروس اللغة العربية ؟

مرحلة تنفيذ الدرس

ما الإجراءات والخطوات التى تتبعها فى تدريس :

(القراءة / القواعد / التعبير / المحفوظات / الإلقاء / الحظ) ؟

١ - كيف تمهد لدرسك عادة ؟

- ٢ - هل تحدد مع تلاميذك أهداف الدرس في بداية الحصة ؟ وكيف يتم ذلك ؟
- ٣ - ما الأنشطة المحددة التي تطلب من تلاميذك القيام بها في كل درس ؟
- ٤ - ما الأدوار والأنشطة التي تمارسها عادة في دروسك ؟
- ٥ - كيف تجعل تلاميذك مشاركون في الدرس ؟
- ٦ - كيف توزع أسئلتك على التلاميذ ؟
- ٧ - هل تهم بالتلاميذ المتفوقين ؟ وكيف ؟
- ٨ - هل تهم بالتلاميذ الضعاف ؟ وكيف ؟
- ٩ - ما حدود الحرية التي تمنحها لتلاميذك في المناقشة ؟
- ١٠ - هل تستعين في دروسك بالكتب الخارجية ؟ ولماذا ؟
- ١١ - ما الدور الذي يؤديه كتاب التلميذ في دروسك ؟
- ١٢ - ما علاقة دروسك بالبيئة التي يعيشها التلميذ ؟
- ١٣ - هل تسمح للتلاميذ باستخدام اللغة العربية الفصحى في التحدث ؟ وهل تستخدمها أنت ؟

مرحلة تفهم الدرس

- ١ - متى تصصح الكراسات ؟ وكيف ؟
- ٢ - متى تصوب أخطاء التلاميذ في درس اللغة الشفوية : (القراءة / القواعد / التعبير الشفوي / المحفوظات) ؟
- ٣ - ما مصادر الأسئلة التي تلقى على التلاميذ ؟
- ٤ - كيف تتصرف إزاء الأخطاء التي تشيع بين التلاميذ ؟
- ٥ - ما نوع الواجبات المنزلية التي تكلف تلاميذك إياها ؟ وما دورك حيال هذه الواجبات ؟

٢ - دليل المقابلة مع موجهى اللغة العربية

×× بيانات عامة :

- × اسم الموجه أو الموجهة :
- × المؤهل الدراسى وتاريخه :
- × الدورات التدريبية التى حضرها :

×× بيانات خاصة بالتوجيه :

- ١ - ما الأهداف التى تنشدها من خلال زيارتك للمدرسين والمدرسة ؟
- ٢ - كم زيارة تقوم بها للمعلم فى الفصل طوال العام الدراسى ؟ وماذا تفعل فى هذه الزيارات ؟ وكَم من الوقت تستغرق الزيارة ؟
- ٣ - ما الملاحظات التى تشجع عند كتابة تقرير عن زيارتك لمعلمى اللغة العربية فى الصف الخامس ؟
- ٤ - ما أهم الخبرات التى أعجبت بها عند قيامك بالتوجيه ، والتى تدل على كفاءة معلم اللغة العربية ؟
- ٥ - ما رأيك فى استخدام معلمى اللغة العربية للوسائل التعليمية ؟
- ٦ - هل يستخدم معلم اللغة العربية أنشطة لغوية لتحقيق أهداف اللغة العربية ؟ ما هى ؟
- ٧ - ما رأيك فى أساليب التقويم التى يستخدمها معلم اللغة العربية ؟
- ٨ - كيف يعمل المعلم المتعلم مشاركاً وقائلاً فى دروس اللغة العربية ؟
- ٩ - ما المهارات اللغوية التى يركز عليها المعلمون فى دروس اللغة العربية ؟
- ١٠ - ما طرائق التدريس التى يكثر استخدامها فى تعليم الفروع اللغوية ؟
- ١١ - ما أهم السبلات التى تؤخذ على معلمى اللغة العربية فى تدريس اللغة العربية فى الصف الخامس ؟
- ١٢ - ما توجيهاتك لتطوير تدريس اللغة العربية فى الصف الخامس ؟

٣ - دليل المقابلة مع ناظر المدرسة

×× بيانات عامة :

× اسم الناظر / الناظرة :

× المؤهل الدراسى وتاريخه :

× الدورات التدريبية التى حضرها :

×× بيانات خاصة بالعملية التعليمية :

- ١ - كم مرة تزور معلمى اللغة العربية فى الصف الخامس طوال العام الدراسى ؟
- ٢ - ما الانطباعات التى تخرج بها من زيارة مدرسى اللغة العربية ؟
- ٣ - ما الأنشطة اللغوية التى توفرها المدرسة للتلاميذ ؟
- ٤ - كيف تشجع المدرسة المعلمين والطلاب على المشاركة فى الأنشطة اللغوية ؟
- ٥ - ما الوسائل التعليمية التى توفرها المدرسة لتزيد من فاعلية معلمى اللغة العربية ؟
- ٦ - كيف تشجع المدرسة تلاميذها على التحدث باللغة الفصحى ؟
- ٧ - ما دور المكتبة فى العملية التعليمية فى مجال اللغة العربية ؟
- ٨ - إلام تشير نتائج التلاميذ فى امتحانات اللغة العربية بالصف الخامس ؟
- ٩ - ما أهم الملحوظات الإيجابية والسلبية التى يذكرها السيد ناظر المدرسة على التعليم اللغوى ؟

٤ - دليل مقابلة تلاميذ الصف الخامس

- ١ - أى الكتب تفضل قراءته : الكتب المدرسية أم الكتب الخارجية ؟ ولماذا ؟
- ٢ - هل تذهب إلى المكتبة المدرسة ، أو مكتبة أخرى ؟ ولماذا ؟
- ٣ - ما الواجبات التى يطلب منك معلم اللغة العربية القيام بها ؟
- ٤ - كيف يشرح المعلم الدروس الآتية : (القراءة / القواعد / التعبير /

المحفوظات / الإملاء / الخط ؟

- ٥ - كم مرة ناقشت معلمك ؟ وماذا قلت ؟
- ٦ - ما الذى يساعدك فى إعداد واجباتك المنزلية ؟
- ٧ - ماذا يعجبك فى معلم اللغة العربية ؟ وماذا لا يعجبك فيه ؟
- ٨ - ما حصة اللغة العربية التى لا تفضلها من الحصص الآتية :
(القراءة / القواعد / التعبير / المحفوظات / الإملاء / الخط) ولماذا ؟
- ٩ - ما النشاط المدرسى الذى تشترك فيه ؟ وماذا تفعل فى هذا النشاط ؟
- ١٠ - كيف يشجع معلمك التلاميذ المتفوقين ؟
- ١١ - كيف يساعد المعلم التلاميذ الضعاف فى اللغة العربية ؟
- ١٢ - هل يستخدم المعلم الكتاب المدرسى فى الفصل ؟ وكيف ؟ وهل يستخدم وسائل أخرى غير الكتاب المدرسى ؟ ما هى ؟

• • •





الفصل الخامس

تنمية مهارات التذوق الأدبي

لدى تلاميذ الصف الخامس^(٩)

يتجه الخيال في الإبداع الأدبي من الكل إلى التفاصيل الجوهرية ، ومن التفاصيل الجوهرية إلى الكل ، فالأدب يتجه إلى التفاصيل الجوهرية بعد أن يتصور الكل في ذهنه ، واختيار كلمة بعينها أو عبارة بعينها لتؤدي المعنى المقصود يوجه القارئ الذى يستطيع بعملية (إغلاق جشططنى) أن يكمل النمط التام .

وتولد الأعمال الفنية تلوفا على شكل استجابة انفعالية ، وخلق مزاج هو خبرة وجدانية ، أكثر تعقيدا من الإحساس بالاستلطاف أو عدمه ، وأقل تعقيدا وأقل عمقا من الانفعال . والتذوق في جوهره خبرة تأملية جمالية ، تتكون من الاستمتاع بالجوانب السيكلوجية المختلفة .

ويعرف الحكم الجمالى بأنه القدرة على إدراك الصفة الجمالية الكامنة في أية علاقة بين العناصر داخل أى تنظيم ، ولا يقتصر الأمر على مجرد تطبيق قواعد ، لكن القدرة على الحكم تنمو مع السن والخبرة .

ويهدف درس الأدب في أغراضه الكبرى إلى تكوين الذوق الأدبي في نفوس التلاميذ ، حتى يتجلى ذلك في تعبيرهم ، ويكون ذريعة إلى حملهم على مواصلة القراءة في أوقات فراغهم ، وتقويم اللسان ، وتعويد التلاميذ حسن الإلقاء والكتابة والقدرة على النقد الصحيح ، ولكن ما هذا الذوق الأدبي الذى ينبغى أن يربيه مدرسو العربية ؟ وما ذلك الذوق العربى الذى يجب عليهم أن يكونوه ؟

وهكتفى كثير من المدرسين بترديد اصطلاح التذوق الأدبي دون أن يعنوا

(٩) نالت هذه الدراسة جائزة البحوث الممتازة لجامعة عين همس لسنة ١٩٩٠ .

المؤتمر السنوى الثالث للطفل المصرى ، تنشئته ورعايته ، مركز دراسات الطفولة ، جامعة

عين همس ، ١٩٩٠ .

بتحليله والوقوف على مدلول واضح له . وربما كان السبب في عدم تحديد مدلول هذا الاصطلاح راجعا إلى طبيعة الذوق وعدم قابليته للانضباط ، وربما كان مرجعه إلى اختلاف المدارس الفنية في إدراك حقيقة الخلق الفني ، أو إلى غير ذلك من أسباب . إن كلمة التذوق الأدبي وحدها تعين المدرس الذى يحرص على أداء مهمته بنجاح وتحقيق الغاية من تدريس الأدب ، بحيث تنظم جهودهم وتوفر وقتهم .

ومعنى ذلك أن هناك اختلافا في إدراك التذوق الأدبي ، فهناك من يعرفه بأنه إحساس القارئ ، أو السامع بما أحسه الشاعر أو الكاتب ، وهناك من يعرفه بأنه نوع من السلوك ينشأ من فهم المعاني العميقة في النص الأدبي ، والإحساس بجماله وأسلوبه ، والقدرة على الحكم عليه بالجودة أو الرداءة . وهناك من يعرفه بأنه انفعال يدفع الفرد إلى الإقبال على القراءة أو الاستماع في شغف وتعاطف ، وإلى تقمص الشخصيات التي في الأثر الأدبي ، وإلى المشاركة في الأحداث والأعمال والحالات الوجدانية التي يصورها الأديب ، وإلى السير معه في تأليفه مقدرا خطته وأساليب تبويبه ، وهناك من يعرفه بأنه سلوك يعبر به القارئ أو السامع عن فهمه للفكرة التي يرمى إليها النص الأدبي ، وللخطة التي رسمها للتعبير عن هذه الفكرة ، ومشاركة في الحياة التي تجري فيه ، وتأثره بالصور البيانية التي يحويها ، وإحساسه بالواقع الموسيقى لألفاظه وتراكيبه ، ونقطته إلى عباراته المبتكرة ، وقدرته على التمييز بين جيده ورديه .

وهذه التعريفات متشابهة على وجه التقريب . فهي تدعو إلى الاهتمام بثلاثة جوانب : معرفي ووجداني ومهارى ، وهي جوانب تعليمية جدية بالاهتمام معا ، وتستحق أن يسعى المعلم لتحقيقها من خلال الفنون النثية والشعرية في مراحل التعليم المختلفة بدءاً بالمرحلة الأولى ؛ حتى نفرس في تلاميذها هذا الإحساس الجمالى باللغة ؛ حتى نرقه وننمي في المراحل التعليمية التالية ، على أن نراعى في ذلك المستوى المناسب لقدرات الأطفال وحاجاتهم .

إن التذوق الأدبي يساعد الطفل على أن يكون إيجابيا نشطا يشعر بقيمة الشعر في حياته ، يفهم ويحس برابطة وجدانية بين النص الأدبي وبين نفسه ، إن التذوق الأدبي يجعل المتعلم قادرا على استعمال ألفاظ اللغة بوضوح ودقة في التفكير والتعبير .

إن إثارة الطفل للتذوق الأدنى في الطفولة المتأخرة تحتاج إلى أن نشجعه على الغناء المصحوب بالحركات ، وإسماعه الكثير من الشعر والقصص الجيد ، وإتاحة الفرصة أمامه للقراءة الأدبية عن عوامل جديدة غريبة ، وعرض الصور المعبرة عن النصوص الأدبية ، شريطة أن تكون ملونة ومسطوراً بها الآيات الشعرية التي عبرت عنها الصورة بخط واضح ، وخلق جو من المنافسة في الحفظ والتعبير حركياً عما حفظ ، وأن يقرأ التلميذ قراءة معبرة عن الانفعالات والمعاني لتوسيع دائرة خبراته ومشاهدته جمال الطبيعة في أشكالها وألوانها وأصواتها وحركاتها وتنوعها ، أو الحديث عن رحلات ومشاهدة أفلام تسجيلية عن البحار والأنهار والمحيطات والزروع والأشجار والثمار والطيور والحوانات بالوانها وأحجامها وأشكالها وأنواعها . وما يرتبط بكل ذلك من كلمات وتعبير وأسماء للأصوات في تراكيب سارة ممتعة .

يبد أن مدارسنا تجعل الغاية من دراسة الشعر في المرحلة الأولى من التعليم الحفظ والاستظهار ، وتسمى دروس الشعر العربي « بالمحفوظات » ؛ ولذلك نجد القليل من الأطفال هم الذين يستمتعون بالشعر ، والمدرسة تقتل الذوق الشعري عند الأطفال ؛ حيث يقدم الشعر بطريقة الخطابة والإلقاء ، فالمدرس يقرؤه بطريقة مصطنعة ومفتعلة وبأسلوب غير طبيعي ، أو هو يهتم بالتفصيلات الكثيرة في تحليل الشعر ، مما يعوق استمتاع الأطفال به . (على الحديدي ١٩٨٦ ، ص ٢٠٩) .

وما زالت المشاهدات اليومية عبر دروس المحفوظات في مرحلة التعليم الأساسي تؤكد الاتجاه السلبي للتلاميذ حيال الشعر الذي يقدم لهم ، وتعثرهم في فهمه وتذوقه . كما أن الدراسات التي تناولت شعر الأطفال قليلة ، ولم تلتفت إلى تنمية هذه الذوق الأدنى لدى التلاميذ في الصف الخامس (حسن شحاه ١٩٨٩ ، ص ١٣٢) أضف إلى ذلك كله أن النمط الفكري السائد في مدارسنا هو الحفظ والتلقين والاستيعاب ، مما أضعف روح الخلق والإبداع ، الأمر الذي يدعونا إلى ثورة فكرية ؛ ليحل نمط جديد في مدارسنا هو التفكير والإبداع والتذوق ؛ لشكل الإنسان العربي المنتج والمبتكر المتذوق والمبدع .

إن الشعر له مكانة خاصة في أدب الأطفال ، فهو يحتل من تراثنا منزلة

متميزة بين الفنون الأدبية المختلفة ، والشعر أكثر قدرة على نقل التجربة ، ففيه النغم الصوقي ، والصور الفنية ، والنسيج اللفظي ، والبناء الفني ، والشعر بذلك قادر على تحريك كل مظاهر النشاط الكامنة في روح الإنسان ، وهو يجعل التلاميذ أكثر وعياً بوجودهم . فالشعر يؤسس خبرة الإنسان : أفكاره ، ومشاعره ، وأحاسيسه ، والاستجابة الإبداعية سمة مميزة للأطفال في مختلف مراحل حياتهم ، والشعر له تأثير واضح في نفوسهم ؛ لما يتضمنه من إيقاع موسيقي ، وله موقع مميز في وجدان الأطفال .

كل ما سبق يدعو إلى ضرورة القيام بدراسة علمية تهدف إلى تنمية التذوق الأدبي لدى أطفال الصف الخامس من التعليم الأساسي .

وتتحدد مشكلة هذا البحث في كيفية تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى أطفال الصف الخامس من التعليم الأساسي .

وتتفرع عن هذه المشكلة الأسئلة الآتية :

١ - ما مهارات التذوق الأدبي المناسبة لتلاميذ الصف الخامس من التعليم الأساسي ؟

٢ - كيف يمكن قياس مهارات التذوق الأدبي لدى هؤلاء التلاميذ ؟

٣ - ما تأثير المناقشة في مجموعات صفوية على نمو مهارات التذوق الأدبي لدى تلاميذ الصف الخامس ؟

وبحلول البحث الحالي التأكد من مدى صحة الفروض الآتية :

١ - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط الدرجات التي يحصل عليها تلاميذ التجربة في الاختبار القبلي ومتوسط درجاتهم في الاختبار البعدي بالنسبة لمهارات التذوق الأدبي لصالح الاختبار البعدي .

٢ - تتصف طريقة التدريس المقترحة بدرجة مناسبة من الفاعلية في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى تلاميذ الصف الخامس .

٣ - تتصف طريقة التدريس المقترحة بدرجة مناسبة من الكفاءة في تنمية مهارات

التذوق الأدبي لدى تلاميذ الصف الخامس .

٤ - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات البنين ومتوسط درجات البنات بالنسبة للاختبار البُعدي في مهارات التذوق الأدبي لصالح البنات .

وسيقصر هذا البحث على :

١ - كتاب اللغة العربية المقدم لتلاميذ الصف الخامس من التعليم الأساسي في العام الدراسي ٨٩ / ١٩٩٠ .

٢ - الموضوعات الشعرية دون الامتداد إلى الموضوعات النثرية المتضمنة في كتاب اللغة العربية لتلاميذ الصف الخامس .

٣ - تلاميذ الصف الخامس من إحدى المدارس بمنطقة حدائق القبة بمحافظة القاهرة .

٤ - تنمية بعض مهارات التذوق الأدبي التي تغطي بموافقة ٨٠٪ فأكثر من آراء المحكمين ، والتي يستخلصها الباحث من الدراسات السابقة .

وسير هذا البحث في الخطوات التالية :

١ - إعداد قائمة بمهارات التذوق الأدبي المناسبة لتلاميذ الصف الخامس من التعليم الأساسي من خلال :

- حصر ما جاء في البحوث السابقة في مجال أدب الأطفال ، وكتب طرق تدريس اللغة العربية عن مهارات التذوق الأدبي .

- تعرف آراء المختصين في أدب الأطفال ، وطرق تعليم اللغة العربية في المهارات المناسبة للتذوق الأدبي لتلاميذ الصف الخامس .

- عرض القائمة على مجموعة من المحكمين لتعديلها قبل إقرارها .

٢ - إعداد اختبار في التذوق الأدبي لتلاميذ الصف الخامس ، والتأكد من صدق الاختبار وثباته ، وتحديد تعليمات استخدامه .

٣ - اختيار مجموعة من تلاميذ الصف الخامس ، وتجربة تنمية مهارات التذوق الأدبي لديهم .

٤ - التوصل إلى البيانات ومعالجتها إحصائيا ، وتفسيرها ، ومناقشتها .

ويفيد هذا البحث في :

١ - تحديد مهارات التذوق الأدبي المناسبة لتلاميذ الصف الخامس يمكن أن يسترشد بها مخططو مناهج اللغة العربية عند إعداد أو اختيار الموضوعات الأدبية هؤلاء التلاميذ .

٢ - مساعدة القائمين على تنفيذ منهج اللغة العربية في التعليم الأساسي من معلمين وموجهين بفاعلية وكفاءة وعلى أساس علمي .

٣ - زيادة فاعلية دروس المحفوظات ؛ حيث تقدم التدريب المناسب على تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى التلاميذ ، وحسن التعبير عن المشاعر والأحاسيس والأفكار .

٤ - تقديم طريقة لتعليم المحفوظات وتنمية التذوق الأدبي لدى الأطفال تساعد في تطوير تعليم اللغة العربية في التعليم الأساسي .

ويلتزم البحث الحالي بالمصطلحات الآتية :

١ - شعر الأطفال : هو لون من ألوان الأدب يحقق السرور والبهجة والتسلية والمتعة ، ويهدف إلى تنمية الذوق والحس الفني ، وإثراء خيال الطفل ، وتنمية قدرته على الابتكار .

٢ - التذوق الأدبي : خبرة تأملية جمالية تبدو في إحساس القارئ أو السامع بما أحسه الشاعر أو الكاتب ، وهو في إيجاز : سلوك لغوي يعبر به التلميذ عن إحساسه بالفكرة التي يرمي إليها النص الأدبي ، وبالخطوة التي رسمها للتعبير عن هذه الفكرة .

٣ - المهارة : أداء يتم في سرعة ودقة وفهم ، هذه هي مكونات المهارة . ونوع الأداء ، وكيفيته يختلفان باختلاف نوع المادة وطبيعتها وخصائصها والهدف من تعليمها .

إجراءات التجربة ومتطلباتها

يعرض هذا الجزء من الدراسة متطلبات التجربة وخطوات تنفيذها . فبدأ بالحديث عن استبيان مهارات التدقيق الأدبي ، ثم التصميم التجريبي ، ومجموعة المفحوصين الذين أجريت عليهم تجربة البحث ، والوقت المخصص للتدريس ، والدوافع التي دعت الباحث للقيام بالتدريس ، والاعتبارات التي روعيت في تنمية المهارات ، وتحديد مهارات التدقيق الأدبي ، والمادة الأدبية ، وخطوات التدريس ، وتطبيق اختبار التدقيق الأدبي قبل التدريس وبعده ، وأسلوب التصحيح .

ويمكن عرض ذلك تفصيلاً كما يلي :

أولاً : استبيان مهارات التدقيق :

المهدف من الاستبيان هو معرفة المهارات المناسبة لتلاميذ الصف الخامس في التدقيق الأدبي ، وقد سار إعداد الاستبيان في الخطوات التالية :

- مصادر بناء الاستبيان : تم مسح الدراسات السابقة في مجال أدب الأطفال ، وكتب طرق تدريس اللغة العربية ، وأهداف تعليم اللغة العربية في التعليم الأساسي (ناصر الحائفي ١٩٦٨) (رشدي أحمد ١٩٧١) (جامعة محمد الخامس ١٩٧٩) . (مكتب التربية العربي لدول الخليج ١٩٨٤) (علي الحديدي ١٩٨٦) (هادي نعمان الهيتي ١٩٨٦) (أنلك جى بولتون ١٩٨٧) (وزارة التربية والتعليم ١٩٨٨) (محمود السيد ١٩٨٨) .

- الاستبيان في صورته الميدانية : يتكون من ثمان عشرة مهارة وضعت مرقومة في النهر الأول من الاستبيان ، وبحوار كل مهارة نهران كتب على أولهما (مناسب) وعلى النهر الثاني (غير مناسب) حيث طلب من المستفتين وضع علامة (صح) أمام كل مهارة وتحت كلمة مناسب إذا كانت مناسبة لتلاميذ الصف الخامس ، ووضع علامة (×) أمام كل مهارة غير مناسبة لهؤلاء التلاميذ . كما وضع تعريف للمقصود بالتدقيق الأدبي ، وطلب من المستفتين تعديل صياغة

المهارة إذا تطلب الأمر ذلك ، وإضافة ما يروونه من مهارات لم يلتفت إليها الاستبيان .

- صدق الاستبيان : عرض الاستبيان على عشرة من المحكمين من المتخصصين في أدب الأطفال وتدرّس اللغة العربية لمعرفة مدى تحقيق الاستبيان للهدف المنوط به . وقد أشار المحكمون إلى أن هذا الاستبيان صادق ، وأشاروا بتعديل في صياغة بعض المهارات ، وأضافوا أربع مهارات أخرى ؛ ليصبح مجموع المهارات اثنتين وعشرين مهارة .

- ثبات الاستبيان : تم تطبيق الاستبيان على عشرين معلما للغة العربية بالصف الخامس في مدارس : الأزهار ، والمؤسسة ، والسلام بمنطقة حدائق القبة كمحاولة أولى ، ثم أعيد تطبيق الاستبيان على المستفتين أنفسهم بعد أسبوعين من تاريخ التطبيق الأول كمحاولة ثانية ، وتم حساب معامل الارتباط بين درجات المهارات في الماولتين الأولى والثانية (حيث حسبت علامة (صح) أمام المهارة بدرجة ، وعدم وضع هذه العلامة بصفر) ، وباستخدام معادلة بيرسون (فؤاد البهى السيد ١٩٧٩ ص ٢٥٨) اتضح أن معامل الثبات هو ٠,٨٦ ، وهو على درجة عالية من الثبات .

- تطبيق الاستبيان : تم تطبيق الاستبيان على عشرين مُسْتَفْتًى من المتخصصين في أدب الأطفال ، والأدب العربى ، وطرق تدريس اللغة العربية ، ومعلمى اللغة العربية بالصف الخامس ، بواقع خمسة مُسْتَفْتَيْنَ من كل فئة ، وتم تفرغ نتائج التطبيق وحساب التكرارات على كل مهارة .

وقد تم رصد آراء المستفتين في مهارات التذوق الأدبى باعتبارها تناسب أطفال الصف الخامس ، من الحلقة الأولى من التعليم الأساسى ، وكانت المهارات التذوقية التى حظيت بنسبة ٥٠٪ فأكثر هى :

- الإحساس بقيمة الكلمة التعبيرية في النص ٩٠٪
- التعبير عن فكرة الأديب وأحاسيسه ٩٠٪
- تمثل الحركة النفسية في النص الأدبي ٨٠٪

- إدراك الترابط بين أجزاء النص الأدبي ٨٠٪
- اختيار أقرب الأبيات معنى إلى بيت معين ٨٠٪
- اختيار العنوان المعبر عن أحاسيس الشاعر ٧٠٪
- استخراج البيت الذى يتضمن الفكرة الأساسية فى القصيدة ٧٠٪
- استخراج الصفات التى يصف بها الشاعر نفسه أو الآخرين ٦٠٪
- تحديد القيم الاجتماعية التى تشيع فى القصيدة ٦٠٪
- فهم الرمز وتفسيره وإدراك المعانى الكامنة فيه ٥٠٪
- التعبير عن جمال الصورة البيانية فى القصيدة ٥٠٪
- الموازنة بين مجموعتين من الأبيات فى غرض واحد ٥٠٪

أما مهارات التذوق الأدبى التى حظيت بنسبة موافقة أقل من ٥٠٪ والتى اعتبرت غير مناسبة لتلاميذ الصفوف الثلاثة الأخيرة من الحلقة الأولى من التعليم الأساسى فهى :

- التعبير عن درجة التواءم بين التجربة الأدبية والصياغة اللغوية ٢٠٪
- تمثيل الوحدة العضوية فى النص ٢٠٪
- فهم مكونات الصورة الشعرية ومدى قدرتها على التعبير عن الأحاسيس ١٠٪
- اختيار أصدق الأبيات تعبيراً عن أحاسيس الشاعر ١٠٪
- إدراك الغرض البلاغى من الصور البيانية %
- نقد أجزاء العمل الأدبى -
- تحديد المحسنات البديعية وعلاقتها بالمعنى -
- القراءة الجهرية المعبرة عن اتجاهات الأديب -
- وضع العمل الأدبى وصاحبه بين التراث والأدباء -

وقد تم الاكتفاء باختيار خمس مهارات ، ومحاولة تنميتها لدى تلاميذ الصف الخامس ، وهى المهارات التذوقية التى حصلت على نسبة متوهة ٨٠٪ فأكثر من آراء المستفتين .

ثانيا : نوع التصميم التجريبي :

يستخدم البحث الحالى طريقة المجموعة الواحدة ؛ حيث يمر التلاميذ بحالتين امتحان مختلفتين : الأولى دون تدريب سابق من قِبَل الباحث على مهارات التدقيق الأدبى ، والثانية بعد التدريب على المهارات نفسها ، ويقوم الباحث بتطبيق اختبار فى التدقيق الأدبى قبل التدريب وبعده ؛ لقياس مقدار التغير الذى يحدثه المتغير المستقل ، وهو التدريب باستخدام طريقة المناقشة فى مجموعات صغيرة عن طريق « تحادث ثم تدقيق » على المتغير التابع ، وهو تنمية مهارات التدقيق الأدبى .

ثالثا : مجموعة المفحوصين :

تتكون مجموعة المفحوصين من ستين تلميذا وتلميذة ، اختيروا من بين تلاميذ الصف الخامس بمدرسة المؤسسة الابتدائية بمحذائق القبة بمدينة القاهرة . وقد اختيروا على أساس قدرتهم على القراءة والكتابة ، حيث اتضح أن بعض التلاميذ لا يستطيعون القراءة أو الكتابة مستقلين ؛ ولذلك طلب إلى مدرسى الصف الخامس اختيار التلاميذ الذين يمكنهم القراءة والكتابة ، والذين يحصلون على ٥٠٪ فأكثر من الدرجة الكلية للغة العربية ، وقد تم استبعاد التلاميذ الذين ثبت من بطاقتهم الصحية المودعة بالمدرسة أنهم يعانون من عيوب فى النطق أو السمع أو الإبصار ، كما روعى أن يكون نصف عدد التلاميذ من البنين .

وهناك ملحوظة فى هذا الشأن هى أن التلاميذ المفحوصين موزعون على فصلين ، وأن الباحث كان يقوم بالتدريس لجميع تلاميذ الفصلين بما فيهم التلاميذ موضع التجربة فى حصص المحفوظات التى اتفق عليها مع مدرسى الفصلين بواقع حصتين كل أسبوع ؛ حتى يتحقق النظام فى جدول المدرسة ، وكى تتاح الفرصة متساوية أمام جميع التلاميذ للإفادة مما يقدم لهم ، ولشعر التلاميذ المفحوصون بأنهم فى المناخ العادى الذى يتعلمون فيه ، وقد تم اختبار جميع التلاميذ قبل التدريس وبعده ، وصححت أوراق التلاميذ المفحوصين فقط .

رابعا : الوقت المخصص للتدريس :

تم الالتزام بالوقت الذى خصصته وزارة التربية والتعليم لتدريس المحفوظات

ضمن فروع اللغة العربية ؛ حيث خصص لدرس المحفوظات حصتان أسبوعيا في الصف الخامس (مناهج اللغة العربية المطورة ١٩٨٨ ص ٩) أى ثمانى حصص شهريا ، وتم تخصيص الفترة من أول شهر أكتوبر حتى آخر شهر ديسمبر ١٩٨٩ للتدريب على مهارات التدقيق الأدبى ، والوقت الرسمى للحصة الواحدة أربعون دقيقة .

خامسا : الباحث قام بالتدريس :

قام الباحث بالتدريس لعدة أسباب منها : الرغبة فى تسجيل الملاحظات التى تبدو أثناء التدريس ، وتعود المدرس على طريقة محددة أكسبته آلية العمل فى التدريس ، وإهمال بعض المدرسين للتعليمات التى يزودون بها عند تكليفهم التدريس فى تجربة ما لعدم وجود الدافع .

سادسا : اعتبارات روعيت عند تنمية التدقيق الأدبى :

- تستند عملية تنمية التدقيق الأدبى إلى مجموعة من الأفكار والمعطيات المرتبطة بطبيعة أدب الأطفال ، وسيكولوجية النمو فى مرحلة الطفولة المتأخرة ، وطرق التدريس الحديثة التى تجعل المتعلم محورا للعملية التعليمية . وأهم هذه الاعتبارات ما يلى :
- توفير خلفية معرفية وجدانية لدى المتعلم عن طريق تعريفه بجو العمل الأدبى ، وحياة صاحبه ، وبوسائل التعبير التى يستخدمها فى إبداعه .
- توفير جو من الحرية والنشاط لدى المتعلم عن طريق إتاحة الفرصة أمامه لإبداء رأيه بحرية وإثابته ومناقشته ومحاورته .
- وضع المتعلم فى حالة وجدانية مشابهة لحالة الأديب ؛ لإنتاج عمل قريب فى مواصفاته من العمل الأدبى موضوع الدرس ؛ كى يحس الجمال فى العمل الأدبى .
- تحقيق الكلية فى التعامل مع النص الأدبى ؛ حيث يتم تعليم السلوك التدقيقى من خلال وحدة عضوية يدركها المتعلم فى البناء والتصميم يتم فهمها وتدقيقها ذاتيا .

سابعا : مهارات التدقيق الأدبى :

هذه أهم المهارات التدقيقية المناسبة لتلاميذ الصفوف الثلاثة الأخيرة من الحلقة

الأولى من التعليم الأساسى والتي حظيت بنسبة موافقة ٨٠٪ فأكثر والصياغة السلوكية لها :

- الإحساس بقيمة الكلمة التعبيرية في النص الأدبى . ويتم ذلك عن طريق الموازنة بين بعض كلمات النص موضوع الدراسة وكلمات أخرى .
- التعبير عن فكرة الأديب وأحاسيسه . ويتم ذلك عن طريق نثر النص الشعرى بلغة المتعلم بحيث يظهر مواطن الجمال في التعبير والتصوير .
- تمثيل الحركة النفسية في النص الأدبى ، ويتم ذلك عن طريق تحديد نوع المشاعر والأحاسيس والانفعالات التى تكمن وراء الأبيات الشعرية والكلمات التى تدل عليها أو العبارات التى تدل عليها .
- إدراك الترابط بين أجزاء النص الأدبى ، ويتم ذلك عن طريق تحديد ومعرفة العلاقة بين أبيات النص .
- اختيار أقرب الأبيات معنى إلى بيت معين ، ويتم ذلك بطلب البيت المناسب لبيت آخر يقدم للتلميذ .

والجدير بالذكر أن هذه الصياغة للمهارات التنقيحية السابقة قد تم تحديدها بواسطة الباحث أولاً ، ثم عرضت على المحكمين العشرة ، وتم تعديلها بما يتفق والتلاميذ في مرحلة الطفولة المتأخرة ، والتي توافق الصفوف الثلاثة الأخيرة من الحلقة الأولى من التعليم الأساسى .

ثامناً : المادة الأدبية :

تم حصر قطع محفوظات الشعرية التى تضمنها كتاب اللغة العربية للمصف الخامس من التعليم الأساسى (محمد فرج عيد وآخرون ١٩٨٩ / ١٩٩٠) واتضح أنها تسعة موضوعات هى : آداب الطريق ص ١٨ تسعة أبيات ، وصنع روى ص ٦٤ خمسة عشر بيتاً ، ولقنتنا العربية ص ٧٧ تسعة أبيات ، والليل ص ٩٩ ثمانية أبيات ، وهنا مصر ص ١٠٦ اثنا عشر بيتاً ، والكتاب ص ١٣٠ ثمانية أبيات ، والنظام ص ١٥٢ عشرة أبيات ، والطفولة ص ١٧٣ أحد عشر بيتاً ، والنحلة المعوجة

ص ١٩٠ عشرة أبيات . والمجموع الكلى لعدد أبيات القطع التسع هو اثنان وتسعون بيتا شعريا .

وقد تم التدريب على المهارات الخمس في كل قطعة من هذه القطع التسع على جذة ، واستغرق تدريس كل قطعة حصتين ، وخصصت أربع حصص للمراجعة وتثبيت المهارات بواقع حصّة للمراجعة بعد كل قطعتين ، كما خصصت حصتان لتطبيق الاختبار : إحداهما قبل التدريب والثانية بعده .

أما النصوص الشعرية الإضافية التي تهدف إلى الإكثار من التدريب على التذوق من خلال اعتماد التلميذ على نفسه وتوجيه من المدرس - كما ستم الإشارة إلى ذلك في الخطوة الخامسة من خطوات التدريس - فهي سبعة نصوص شعرية من كتاب : لغتنا العربية للصف الخامس بدولة الإمارات العربية المتحدة (محمد شكري الفيومي وآخرين ١٩٨٩ / ١٩٩٠) وهذه النصوص هي : أمى ص ٤٢ ستة أبيات ، وإلى الشباب ص ٥٩ ثمانية أبيات ، وأسعد بنور الله ص ٨٩ ثمانية أبيات ، وبين ليلى ووالدها ص ١٤١ ثلاثة عشر بيتا ، ومن مكارم الأخلاق ص ١٥٧ ثمانية أبيات ، وحرم البراعم ص ١٨٦ عشرة أبيات ، والأسد والضفدع ص ٢٠٤ سبعة أبيات .

تاسعا : خطوات التدريس :

تقوم طريقة التدريس هنا على أساس أن النقاش الشفوي ييسر عملية التذوق . وأن النقاش الشفوي في صورة مجموعات صغيرة يوفر التغذية المرتجعة للجميع ، والمدرس في طريقة المناقشة هذه موجه ومرشد ، كما أنه يوفر النشاط والدافعية للتلميذ . وأهم هذه الخطوات التي يمكن أن يسترشدها المعلم لتنمية التذوق الأدبي هي :

١ - لا تذوق دون فهم : وهم تحقيق هذه الخطوة من خلال مناقشة التلاميذ في مضامين النص الأدبي من حيث الفكرة العامة ، والأفكار التفصيلية والفرعية ، ومعاني المفردات اللغوية في جمل تامة .

٢ - تأمل وتحليل : وهم تنفيذ هذه الخطوة من خلال مطالبة التلاميذ بالآلا يصدرها

حكما تذوقيا قبل أن ينظروا إلى النص الأدبي بجميع مكوناته بعض الوقت في صمت ، ويحاولوا التعبير عن أفكاره بلغتهم على أنهم أدباء ، بعد أن يعرفوا بجو النص ، ويوازنوا بين لغتهم واللغة الفنية التي استخدمت في النص تعبيرا وتصويرا .

٣ - اقرأ وعَبِّرْ : ويتم التوصل إلى تحقيق هذه الخطوة عن طريق استماع التلاميذ إلى قراءة واعية بمثلة للمعنى من المعلم أو أحد التلاميذ النابهين أو أحد التسجيلات الصوتية ، مع مراعاة التأني في القراءة ، وإخراج الحروف من مخارجها وضبط الكلمات ، والتعبير عن الانفعالات بصوت واضح ، والأداء المصحوب بالحركات إذا لم تكن القراءة مسجلة .

٤ - تناقش ثم أجب : ويتم تنفيذ هذه الخطوة من خلال تقسيم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة ، يضم كل مقعدين في شكل تقابلي ، وعلى كل مقعد تلميذان فتكون كل مجموعة من أربعة تلاميذ . ثم يطرح المعلم مواطن التذوق الأدبي في النص على شكل مشكلات ترتبط بالألفاظ المناسبة الموحية ، والترتيب المناسب للأفكار ، وأسرار الجمال في التعبير والتصوير ، ويطلب من كل مجموعة أن تناقش معا في هدوء لتحل هذه المشكلة ، وتحدد أسرار الجمال في الكلمات والعبارات والصور . ثم يقوم المعلم بعد خمس دقائق بقراءة السؤال الأول لتتنافس المجموعات في الإجابة عن طريق أحد التلاميذ من كل مجموعة . مع مراعاة أنه ليست هناك إجابة خاطئة وأخرى صائبة ، بل إجابة صائبة وإجابة أصوب وهكذا .

٥ - تذوق بمفردك : ويتم تحقيق هذه الخطوة عن طريق إعطاء المزيد من الحرية والاعتماد على النفس للتلميذ ، وذلك بتزويد التلاميذ بنص أدبي مناسب يشبه النص الذي سبق درسه وتذوقه في فكرته . ويطلب من التلاميذ تحديد مضامين النص أولا ، ثم مواطن الجمال في اللفظ والتعبير والتصوير ثانيا ، ويمكن في البداية تزويد التلاميذ بأسئلة مرشدة ، ثم تقل هذه الأسئلة تدريجيا حتى ثلاثي ، ويتم القيام بهذا التكليف في المنزل ، على أن تتم مناقشته جماعيا

في الفصل في جو التشجيع والإطراء لمن أصاب .

عاشرا : الاختبار القبلي - البعدي :

يتم قياس مهارات التدقيق الأدبي عن طريق اختبار موضوعي ، أُعيد على أساس تخصيص سؤلين لكل مهارة من المهارات الخمس المقيسة ، ويتكون الاختبار من مقطوعتين من الشعر اختيرتا من كتاب اللغة العربية للصف الخامس من التعليم الأساسي ، وعقب كل مقطوعة خمسة أسئلة من نوع الاختيار من متعدد ، وأمام كل سؤال ثلاثة بدائل بحيث يخص السؤال الأول لقياس مهارة الإحساس بقيمة الكلمة التعبيرية في النص الأدبي ، والسؤال الثاني لقياس مهارة التعبير عن فكرة الأديب وأحاسيسه ، والسؤال الثالث لقياس مهارة تمثل الحركة النفسية في النص الأدبي ، والسؤال الرابع لقياس مهارة إدراك الترابط بين أجزاء النص الأدبي ، والسؤال الخامس لقياس مهارة اختيار أقرب معنى إلى بيت معين .

وقد تم عرض الاختبار في صورته المبدئية على عشرة من المحكمين المتخصصين في أدب الأطفال وتدريس اللغة العربية بهدف بيان صدق الاختبار ، فأقرّوا استخدامه بعد تعديل في بعض الجوانب الخاصة بالصياغة اللغوية ، وتغيير بعض البدائل بأخرى أكثر مناسبة للتعبير عن المهارة ، وقد قام الباحث بإجراء التعديلات المشار إليها من قبل السادة المحكمين .

كما تم التأكد من ثبات الاختبار عن طريق إعادة تطبيقية على عشرين تلميذا من تلاميذ الصف الخامس في محاولتين بفواصل زمنية وصل إلى خمسة عشر يوما ، وقد تم استخدام معادلة بيرسون حيث اتضح أن معامل الثبات هو ٠,٩٠ .

وبذلك يصبح اختبار التدقيق الأدبي في صورته النهائية وصالحا للاستخدام ، كما هو موضح في الملحق رقم (١) .

حادى عشر : طريقة إجراء الاختبار وتصحيحه :

تم تخصيص حصّة من حصص التجربة لتطبيق اختبار التدقيق الأدبي قبل إجراء التجربة ، وتم شرح الهدف من الاختبار ومكوناته والمراد منه للتلاميذ قبل تطبيقه

عليهم ، وذلك في بداية شهر أكتوبر ١٩٨٩ ، كما تم إعادة تطبيق الاختبار في حصة أخرى بعد الانتهاء من التجربة في نهاية شهر ديسمبر ١٩٨٩ .

وتم تصحيح الاختبار كما يلي :

- خصص لكل مهارة من المهارات الخمس سؤالان : أحدهما على النص الأول ، وثانيهما على النص الثاني .
- خصص لكل سؤال درجة واحدة في حالة الإجابة الصحيحة ، وصفر إذا كانت الإجابة خطأ ، أى أن النهاية العظمى للاختبار عشر درجات .
- تحسب درجات كل تلميذ على أساس عشر درجات ، بواقع درجتين لكل مهارة من المهارات الخمس المقيسة .
- تصحيح الأوراق الامتحانية في الاختبارين القبلي والبُعدي لكل تلميذ على حدة ، بحيث ترصد درجاته على كل مهارة من مهارات الاختبار منفردة عن غيرها .
- تصنف الدرجات بحسب الاختبار القبلي والاختبار البُعدي ، وبحسب الجنس (بنون - بنات) .

- تستخدم الأساليب الإحصائية الآتية في معالجة النتائج كما يلي :

- للحكم على مدى كفاءة طريقة التدريس المقترحة وفاعليتها في تنمية مهارات التذوق الأدبي تم استخدام اختبار (ت) للفرق بين التطبيق القبلي والبُعدي والذي يناسب مجموعة تجريبية واحدة (جابر عبد الحميد ، وخيري كاظم ١٩٧٨ ص ٣١٨ - ٣٢٠) .
- نسبة الكسب المعدل « لبلانك » ، لقياس فاعلية الأسلوب المستخدم في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى تلاميذ الصف الخامس (يحيى هندام ١٩٨٤ ص ١٤٩) .

• قياس كفاءة الطريق المقترحة . فالبرنامج ذو كفاءة ٨٠ / ٧٠ مثلاً أنه يستطيع أن يعلم ٨٠٪ من إجمالى التلاميذ حتى مستوى ٧٠٪ من إجمالى درجات الاختبار النهاى البعدي . أى أن هذا البرنامج يستطيع الوصول بنسبة ٨٠٪ من

التلاميذ إلى ٧٠٪ من مستوى المحك السلوكي النهائي المقبول ، أى أن :

$$\frac{\text{النسبة المئوية لعدد الدارسين}}{\text{النسبة المئوية لمستوى التحصيل النهائي}} = \text{الكفاءة}$$

ثاني عشر : ثبات التصحيح :

تم التأكد من ثبات تصحيح الاختبارين القبلي والبعدي عن طريق إعادة التصحيح بعد مضي أسبوعين اثنين من تاريخ التطبيق الأول . وقد تم الالتزام بطريقة التصحيح التي سبق بيانها والمستخدمه في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار ، وذلك في منتصف شهر يناير ١٩٩٠ .

واتضح بعد إجراء موازنة بين التصحيحين الأول والثاني للاختبار القبلي وللإختبار البعدي - تطابق الدرجات الممنوحة لكل تلميذ في الاختبار الواحد ، مما يميز القول بثبات التصحيح ، وإمكانية الاعتماد على الدرجات المعطاة لكل مفحوص عند إجراء المعالجات الإحصائية وتفسيرها .

عرض نتائج التجربة وتفسيرها ومناقشتها

يمرض هذا الجزء أهم النتائج التي تم التوصل إليها بناء على المعالجات الإحصائية التي أجريت على ما تم جمعه وتحليله من بيانات عن التلاميذ بمجموعة التجربة ، وذلك من واقع إجاباتهم عن اختبار التذوق الأدبي المقدم إليهم بعد تصحيحها ورصد الدرجات الخاصة بها . وتتناول هذه النتائج التي أسفرت عنها التجربة مبوبة وفق ترتيب فروض البحث ثم تفسيرها ومناقشتها كما يلي :

أولا : ثمر مهارات التذوق الأدبي :

مهارات التذوق الأدبي المراد تمتيتها خمس مهارات هي : الإحساس بقيمة الكلمة التعبيرية في النص ، والتعبير عن فكرة الأديب وأحاسيسه ، ومثفل الحركة

النفسية في النص الأدبي ، وإدراك الترابط بين أجزاء النص الأدبي ، واختيار أقرب الأبيات معنى إلى بيت معين . وقد تم تدريب ستين تلميذا وتلميذة من تلاميذ الصف الخامس من التعليم الأساسي على اكتساب هذه المهارات لمدة ثلاثة أشهر ، وتم تطبيق اختبار قبلي وبعدي على هؤلاء التلاميذ .

وقد حاول البحث الحالي التأكد من مدى صحة الفرض الأول وهو : توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط الدرجات التي يحصل عليها تلاميذ التجربة في الاختبار القبلي ، ومتوسط درجاتهم التي يحصلون عليها في الاختبار البعدي ، بالنسبة لمهارات التذوق الأدبي لصالح الاختبار البعدي .

وتم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ، وقسمة اختبار « ت » ودلائلها للفروق بين التطبيق القبلي والتطبيق البعدي في مهارات التذوق الأدبي . وقد اتضح من ذلك أن هناك فرقا ذا دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسط درجات مجموعة التجربة في التطبيق القبلي لاختبار التذوق الأدبي على مستوى فئات المهارات كل على حدة : الإحساس بقيمة الكلمة التعبيرية ، والتعبير عن فكرة الأديب وأحاسيسه ، وتمثل الحركة النفسية في النص ، وإدراك الترابط بين أجزاء النص ، واختيار أقرب الأبيات معنى لبيت ما ، وعلى مستوى المهارات مجتمعة - ومتوسط درجاتهم في التطبيق البعدي ، وذلك لصالح التطبيق البعدي .

وكل ما سبق يؤكد صحة الفرض الأول القائل بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط الدرجات التي يحصل عليها تلاميذ التجربة في الاختبار القبلي ، ومتوسط درجاتهم التي يحصلون عليها في الاختبار البعدي ، بالنسبة لمهارات التذوق الأدبي لصالح الاختبار البعدي ، وهذه النتيجة تؤدي إلى ذكر الجملة العلمية الآتية : إن استخدام أسلوب النقاش الشفوي يسر عملية التذوق الأدبي ، وإن النقاش الشفوي في صورة مجموعات صغيرة يوفر التغذية المرتجعة للمتعلم والمعلم معا . كما أن تحقيق الكلية في التعامل مع النص الأدبي ينمي مهارات التذوق الأدبي ؛ حيث يتم تعليم السلوك التذوقي من خلال وحدة عضوية يدركها المتعلم في البناء والتصميم يتم فهمها وتذوقها ذاتيا .

ثانيا : فاعلية تدريس مهارات التلوق الأدبي :

حاول البحث الحالى التأكد من مدى صحة الفرض الثانى وهو : تنصف طريقة التدريس المقترحة بدرجة مناسبة من الفاعلية فى تنمية مهارات التلوق الأدبي لدى تلاميذ الصف الخامس .

ولتحقيق هذا تم حساب ما يأتى (بحسب هندام ١٩٨٤ ص ١٤٩) :

- ١ - نسبة الكسب الحام لدرجات تلاميذ التجربة ، وهى عبارة عن درجة التلميذ فى الاختبار البُعدي مطروحا منها درجته فى الاختبار القَبلي (ص - س) .
- ٢ - نسبة الكسب المتوقع لدرجات تلاميذ التجربة ، وهى عبارة عن درجة النهائية العظمى للاختبار مطروحا منها درجته فى الاختبار القَبلي (د - س) .
- ٣ - نسبة الكسب المعدل لدرجات تلاميذ مجموعة التجربة ، وهى عبارة عن نسبة الكسب الحام إلى نسبة الكسب المتوقع :

$$\frac{\text{ص} - \text{س}}{\text{د} - \text{س}}$$

- ٤ - نسبة الكسب المعدل له بلاك لدرجات تلاميذ مجموعة التجربة وهى عبارة عن :

$$\frac{\text{ص} - \text{س}}{\text{د}} + \frac{\text{ص} - \text{س}}{\text{د} - \text{س}}$$

وقد أسفر القيام بهذه الإجراءات عن أن طريقة التدريس المقترحة تنصف بالفاعلية على مستوى فئات المهارات كل على حدة : الإحساس بقيمة الكلمة التعبيرية ، والتعبير عن فكرة الأدهب وأحاسيسه ، وتقلل الحركة النفسية فى النص الأدبي ، وإدراك الترابط بين أجزاء النص ، واختيار أقرب الأبيات معنى لبيت ما ، وعلى مستوى المهارات مجتمعة . حيث إن متوسط نسبة الكسب المعدل وصلت إلى ١,٩٣ ، ٢,١٩ ، ١,٦ ، ١,١٣ ، ١,٧٦ ، ٧,٧٢ على الترتيب ، وهى نسب

تتعدى ١,٢ حسب معادلة بلاك ، كما أنها نسب تتعدى الواحد الصحيح الذى يمثل الحد الأدنى للحكم على صلاحية طريقة التدريس ، باعتبارها فعالة فى تنمية مهارات التذوق الأدبى لدى تلاميذ الصف الخامس من التعليم الأساسى . وهو ما يقود بالآثر الواضح لطريقة المناقشة المستخدمة فى تنمية مهارات التذوق الأدبى .

كل ما سبق يؤكد صحة الفرض الثانى القائل : إن طريقة التدريس المقترحة تتصف بدرجة مناسبة من الفاعلية فى تنمية مهارات التذوق الأدبى لدى تلاميذ الصف الخامس .

ويمكن ذكر الجملة العلمية الآتية : إن استخدام أسلوب المناقشة فى مجموعات صغيرة ، ووضع المتعلم فى حالة وجدانية مشابهة لحالة الأديب لإنتاج عمل قريب فى مواصفاته من العمل الأدبى موضوع الدرس - يجعل المتعلم يحس الجمال فى العمل الأدبى ، ويحدد مواطن الجمال فيه .

ثالثا : قياس كفاءة التدريس على نحو المهارات :

المقصود بالكفاءة هنا هو أن يحصل ٧٠٪ من التلاميذ مجموعة التجربة على ٧٠٪ من الدرجات النهائية للاختبار البعدى .

وقد حاول البحث الحالى التأكد من مدى صحة الفرض الثالث وهو : تتصف طريقة التدريس المقترحة بدرجة مناسبة من الكفاءة فى تنمية التذوق الأدبى لدى تلاميذ الصف الخامس .

ولتحقيق هذا تم السير فى الخطوات الآتية :

- ١ - حساب النسب المئوية للدرجة التى حصل عليها كل تلميذ من تلاميذ مجموعة التجربة فى الاختبار البعدى .
- ٢ - عمل جداول تكرارية لصفات النسب المئوية للدرجات هؤلاء التلاميذ فى الاختبار البعدى .
- ٣ - حساب التكرار المتجمع النازل المئوى لصفات النسب المئوية للدرجات هؤلاء التلاميذ فى هذا الاختبار .

وقد أسفر القيام بهذه الإجراءات عن أن كل تلميذ من تلاميذ التجربة حصل على درجة تزيد عن ٢٠٪ من الدرجة النهائية في اختبار التدقيق الأدبي ، وعليه يمكن القول إن مدى كفاءة المهارات هما ٤٠٥١٠٠ ، أى أن ١٠٠٪ من التلاميذ الذين درّبوا على المهارات حصلوا على ٤٠٪ فأكثر من الدرجة النهائية للاختبار .

إن عدد التلاميذ الذين درّبوا على الطريقة المقترحة والمهارات والذين حصل كل منهم على ٧٠٪ ، فأكثر من الدرجة النهائية للاختبار البعدي - وصلوا إلى ٤٧ تلميذا بنسبة ٧٨٪ من عدد التلاميذ بمجموعة التجربة والبالغ عددهم ستين تلميذا . وعلى هذا يمكن القول إن مدى الكفاءة ٧٠/٧٨ أى أن ٧٨٪ من عدد التلاميذ حصلوا على ٧٠٪ فأكثر من الدرجة النهائية لاختبار التدقيق الأدبي البعدي ، أى أن الطريقة المقترحة للتدرب على المهارات اللغوية الخاصة بالتدقيق الأدبي على درجة مناسبة من الكفاءة ، كما أنها تساعد على تنمية مهارات التدقيق الأدبي .

كما ما سبق يؤكد صحة الفرض الثالث القائل إن طريقة التدريس المقترحة تتصف بدرجة مناسبة من الكفاءة في التنمية اللغوية لمهارات التدقيق الأدبي لدى تلاميذ الصف الخامس .

ويمكن ذكر الجملة العلمية التالية : إن استخدام أسلوب المناقشة في مجموعات صغيرة ، وتوفير جو من الحرية وانشاط لدى المتعلم عن طريق إتاحة الفرص أمامه لإبداء رأيه بحرية ، وإثابته ومناقشته ومحاورته - يساعد على إتقان هذه المهارات ؛ حيث يحصل ٨٠٪ تقريبا من التلاميذ على ٧٠٪ فأكثر من الدرجة النهائية للاختبار .

رابعا : الفروق بين البنين والبنات في نمو المهارات :

تكونت مجموعة التجربة من ستين تلميذا ، نصفهم من البنين ، والنصف الآخر من البنات من بين تلاميذ الصف الخامس بمدرسة المؤسسة الابتدائية بمحافظات القبة بمدينة القاهرة .

وحتى يمكن الموازنة بين درجات البنين ودرجات البنات بعد إجراء التجربة -

كان لابد من التكافؤ بين مجموعتي البنين والبنات في الخلفية اللغوية السابقة عن طريق الموازنة بين درجاتهم القبلية ، ولحساب التكافؤ تم إيجاد المتوسط الحسابي لكل من الدرجات القبلية للبنين والبنات ، والانحراف المعياري ، وقيمة « ت » لبيان دلالتها بين البنين والبنات قبل التدريس ، وقد اتضح أنه ليست هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين البنين والبنات في مهارات الإحساس بقيمة الكلمة التعبيرية ، والتعبير عن فكرة الأديب وأحاسيسه ، وتمثل الحركة النفسية في النص ، وإدراك الترابط بين أجزاء النص ، واختبار أقرب الأبيات معنى لبيت ما . كما أنه ليست هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين البنين والبنات في جميع مهارات التفوق الأدبي مجتمعة .

ومعنى ما سبق أن التكافؤ محقق بين البنين والبنات من ناحية المهارات اللغوية التفوقية ؛ ولذا يمكن الموازنة بين درجات البنين والبنات بعد إجراء التجربة .

يبد أن السؤال الذي يطرح نفسه الآن هو : وهل هناك نمو في المهارات لدى كل فئة على حدة من فتي البنين والبنات قبل التدريس وبعده ؟

والإجابة توضحها الموازنات بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة « ت » ودلالاتها للفروق بين التطبيق القبلي والتطبيق البعدي في مهارات التفوق الأدبي لدى كل فئة على حدة من فتي البنين ثم البنات وقد اتضح أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسط درجات مجموعة التجربة في التطبيق القبلي لاختبار التفوق الأدبي على مستوى فئات المهارات الخمس ، كل على حدة ، وعند مستوى ٠,٠١ على مستوى المهارات التفوقية مجتمعة - ومتوسط درجاتهم في التطبيق البعدي ، وذلك لصالح التطبيق البعدي .

كل ما سبق يرتبط بمجموعة البنين ، أما مجموعة البنات فيمكن الموازنة بين التطبيقين القبلي والبعدي وحساب قيمة « ت » ودلالاتها للفروق في مهارات التفوق الأدبي .

كما اتضح أيضاً أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ تارة وعند مستوى ٠,٠١ تارة أخرى بين متوسط درجات مجموعة التجربة في التطبيق القبلي

لاختبار التذوق الأدنى ومتوسط درجاتهم في التطبيق البعدي ، وذلك لصالح التطبيق البعدي .

نتقل الآن للموازنة بين البنين والبنات في التطبيق البعدي في نمو المهارات ، بعد أن تم التأكد من أن التكافؤ محقق بينهم في التطبيق القبلي ، وبما حاول البحث الحالي التأكد من مدى صحة الفرض الرابع الذي ينص على أنه : توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات البنين ومتوسط درجات البنات ، بالنسبة للاختبار البعدي في مهارات التذوق الأدنى لصالح البنات .

وقد تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ، وقيمة « ت » ودالاتها للفروق بين البنين والبنات في تنمية مهارات التذوق الأدنى ، واتضح بعد ذلك أنه ليست هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين البنين والبنات في نمو المهارات الخاصة بالتعبير عن فكرة الأدب وأحاسيسه ، وتقل الحركة النفسية في النص ، وإدراك الترابط بين أجزاء النص ، وكذا على مستوى مهارات التذوق الأدنى مجتمعة .

يبد أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ ، في مهارى : الإحساس بقيمة الكلمة التعبيرية ، واختيار أقرب الأبيات معنى لبيت ما ، وذلك لصالح البنات .

وما سبق يؤكد عدم صحة الفرض الرابع جزئيا ، حيث إنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات البنين ومتوسط درجات البنات ، بالنسبة للاختبار البعدي في المهارات التذوقية مجتمعة ، وكذا في مهارات : التعبير عن فكرة الأدب وأحاسيسه ، وتقل الحركة النفسية في النص ، وإدراك الترابط بين أجزاء النص . أما مهارة الإحساس بقيمة الكلمة التعبيرية ، ومهارة اختيار أقرب الأبيات لبيت ما فهناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ ، بين البنين والبنات لصالح البنات في هاتين المهارتين لدى تلاميذ الصف الخامس .

ويمكن ذكر الجملة العلمية التالية : إنه لا فرق بين البنين والبنات في إتقان مهارات التذوق الأدنى ، فيما عدا مهارى : الإحساس بقيمة الكلمة التعبيرية ، واختيار أقرب الأبيات معنى لبيت ما .

ولعل تفوق البنات على البنين في بعض مهارات التذوق الأدبي يرجع إلى التأثيرات البيئية التي تحيط بالبيت ، فهي منذ نعومة أظفارها تجد اللغة أصواتا سارة في ترنيم أمها ، وحكايات جدتها ، وأغاني الفتيات ، وهي في كل ذلك تبسم وتضحك وتتمجج وتساءل وتتتشى ، إنها في هذه الحالات تتذوق اللغة الموقعة النعمة بالخيالات والصور . والطفلة بعد ذلك كله تشركها أمها في تذوق الألوان ، وتنظيم الأشكال ومكونات المنزل ، وتساب لفظيا على أعمالها وأقوالها أكثر من الولد الذي غالبا ما يكون خارج المنزل يلعب ويلهو مع أقرانه وزملائه .

توصيات البحث ومقترحاته

التوصيات التي يمكن أن تأخذ بنتائج البحث إلى حيز التطبيق العملي يمكن عرض أهمها فيما يلي :

١ - توصل البحث الحالي إلى نمو مهارات التذوق الأدبي لدى تلاميذ الصف الخامس ؛ حيث إنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط الدرجات التي يحصل عليها تلاميذ التجربة في الاختبار القبلي ومتوسط درجاتهم التي يحصلون عليها في الاختبار البعدي ، بالنسبة لمهارات التذوق الأدبي لصالح الاختبار البعدي . ويوصي البحث الحالي تجاه هذه النتيجة بما يلي :

- أن يحدد المعلم المهارات المراد تنميتها ، والأساليب المتنوعة التي يتم استخدامها عند تدريس التلاميذ على هذه المهارات ، شريطة أن يكون التدريس مستمرا ؛ فالتدريس يولد الإتقان ، وأن يكون على فترات متقاربة ، وأن يتزود التلاميذ بمرور لغوية وفنية لإتقان المهارة ، وأن يرتبط أداء المتعلم بنتائج سارة عند تنمية المهارة لضمان التحسن واكتساب المهارة .

- أن يراعى المعلم شمولية التقويم ، بحيث يمتد من المهارات المراد تنميتها والتدريس عليها ، وكذا المهارات التي سبق التدريس عليها ، حتى لا تهمل هذه المهارات الأخرى حين ينصرف التدريس إلى المهارات المراد تعلمها .

٢ - توصل البحث الحالى إلى أن طريقة التدريس المقترحة تتصف بالفاعلية ؛ حيث إن متوسط نسبة الكسب المعدل تتعدى ١,٢ حسب معادلة بلاك . وتتعدى الواحد الصحيح الذى يمثل الحد الأدنى للحكم على صلاحية طريقة التدريس ، باعتبارها فعالة فى تنمية مهارات التذوق الأدبى لدى تلاميذ الصف الخامس .

ويوصى البحث الحالى تجاه هذه النتيجة بما يلى :

- تحقيق فاعلية أكثر لهذه الطريقة يمكن أن يلتزم المعلم بمجموعة من الاعتبارات أهمها : توفير خلفية معرفية وجدانية لدى المتعلم عن طريق تعريفه بمجو العمل الأدبى ، وحياة صاحبه ، وبوسائل التعبير التى يستخدمها فى إبداعها ، وتوفير جو من الحرية والنشاط لدى المتعلم عن طريق إتاحة الفرص أمامه ؛ لإبداء رأيه بحرية وإثابته ومناقشته ومحاوَرته .

٣ - توصل البحث الحالى إلى أن طريقة التدريس المقترحة تتصف بدرجة مناسبة من الكفاءة فى تنمية مهارات التذوق الأدبى ؛ حيث إن حدى الكفاءة ٧٨ / ٧٠ أى أن ٧٨٪ من عدد التلاميذ حصلوا على ٧٠٪ فأكثر من الدرجة النهائية لاختبار التذوق الأدبى البعدى ، ويوصى البحث الحالى تجاه هذه النتيجة بما يلى :

- تنمية الميل إلى قراءة الشعر وتذوقه عن طريق إعداد كراسة خاصة لكل تلميذ يدون فيها النصوص الشعرية التى قرأها ، ويعرضها على المعلم لمناقشة ما سطره بها .

- محاولة وضع المتعلم فى حالة وجدانية مشابهة لحالة الأديب لإنتاج عمل قريب فى مواصفاته من العمل الأدبى موضوع الدرس ؛ كى يحس الجمال - فى العمل الأدبى بعد الموازنة بين ما قاله وما أنتجه الأديب .

وهذه أهم توصيات البحث ، أما البحوث المقترحة التى تستكمل جوانب أخرى لم يلمت إليها البحث الحالى ، والتى تفتح المجال أمام دراسات أخرى فى

مجال التذوق الأدبي فهي :

- القيام بدراسة تتبعية عن تطور مهارات التذوق الأدبي عبر المراحل التعليمية المختلفة .
- دراسة العوامل المختلفة التي تؤثر في تنمية التذوق الأدبي .
- الموازنة بين استخدام القصص في تنمية التذوق الأدبي ، واستخدام الشعر في ميدان أدب الأطفال .
- دراسة الأطفال المتدنين في تذوقهم الأدبي باستخدام أسلوب دراسة الحالة .
- دراسة تأثير تحصيل القرآن الكريم وتذوقه على تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى الأطفال .

اختبار التذوق الأدبي

لتلاميذ الصف الخامس

إعداد : د . حسن شعاعة

اسم المدرسة :

اسم التلميذ :

الجنس :

١ - اقرأ الآيات الآتية ، ثم ضع علامة (صح) أمام الإجابة الصحيحة :

أُفْلِحْتُ فِي بَسْمَةِ الْفَجْرِ الطَّيُورِ
تسكب الألمان عطرا في الزهور
تصنع العش ، وتسمى في البكور
عيشها من رزق مَنْ ؟ وهي أيضا صنع مَنْ ؟
إنه الله القدير

(أ) كلمة « بسمه » في السطر الأول أفادت :

- () • أن الطيور سعيدة
- () • أن الطيور نشيطة
- () • أن الطيور مهتمة

(ب) الفكرة التي أراد الشاعر أن يعبر عنها هي :

- () • الطيور تحب العش والزهور
- () • الله تعالى يرزق الطيور
- () • قدرة الله وعظيم صنمه

(ج) النص السابق يجعلنا نحس بالمشاعر التالية :

- () • الفرحه والبهجة والسرور
- () • السعى في الحياة والرزق
- () • التأمل في قدرة الله

(د) السطر الأخير « إنه الله القدير » :

- () • يفسر البيتين الأول والثاني
- () • نتيجة لما قبله من أبيات
- () • يمكن أن يسبق البيت الرابع

(هـ) والظير يشدو بالغناء العذب في شتى الصور

أقرب الأبيات معنى إلى البيت السابق هو :

- () • تصنع العش ، وتسعى في البكور
- () • أقبلت في بسمه الفجر الطيور
- () • تسكب الألحان عطرًا في الزهور

٢ - أقرأ الأبيات الآتية ، ثم ضع علامة (صح) أما الإجابة الصحيحة:

النيلُ العذب هو الكوثر والجنة شاطئه الأخضر
رَبَّانُ الصفحة والمنتظر ما أبهى الخلد ! وما أنضر !

البحر الفياض القدسُ الساق الناس وما غرسوا
وهو المتوال لما لبسوا والمنعم بالقطن الأنورُ

(أ) كلمة « الكوثر » في البيت الأول أفادت :

- () جمال النيل .
- () قدسية النيل .
- () قدم النيل .

(ب) الفكرة التي أراد الشاعر أن يعبر عنها في البيتين الأخوين هي :

- () عطاء النيل مستمر .
- () النيل نهر مبارك .
- () كثرة نعم النيل .

(ج) النص السابق يجعلنا نحس بالمشاعر التالية :

- () الفخر والتعجب .
- () الحب والاحترام .
- () الاعتزاز والامتنان .

(د) الشطر الثاني من البيت الثالث :

- () نتيجة لشطره الأول .
- () تفسير لشطره الأول .
- () تلخيص لشطره الأول .

(هـ) ومن السماء نزلت أم فُجِّرَتْ من عليا الجنان جدولا تترقُّ

أقرب الأبيات معنى إلى البيت السابق هو :

- () بهان الصفحة والمنظر ما أبهى الخلد ! وما أنضر ! ()
- () النيل العذب هو الكوثر والجنة شاطئه الأخضر ()
- () البحر الفياض القدس الساق الناس وما غرسوا ()

الفصل السادس

ثقافة الذاكرة وثقافة الإبداع في كتب اللغة العربية^(*)

من المسلم به أن الانسان هو الثروة الأساسية للأمة ؛ ومن ثم فإن تنمية القدرة الخلاقية والمبدعة تصبح هي الهدف الأسمى لأي نظام تعليمي إذا ما أردنا للمجتمع أن يرقى وينهض ، وإذا ما قصدنا للأمة نماء اجتماعياً وثقافياً واقتصادياً .

إن مصر بحاجة إلى الاهتمام بطاقتها البشرية ، وفي حاجة إلى استثمار هذه الطاقات استثماراً حسناً ؛ فنحن لا نستطيع أن نستمر في الحياة على فئات موائد الدول الأخرى (عبد السلام عبد الغفار ١٩٧٧ ، ص ١٢٤) . بل لابد أن يأتي اليوم الذي نقف فيه على أقدامنا ، ولن يأتي هذا اليوم إلا إذا بذلنا الاهتمام والعناية بطاقتنا المختلفة ، والطاقات البشرية من أهم هذه الطاقات ، والقدرة على الإنتاج الابتكاري هي تلك القدرة التي تكمن وراء التطور الثقافي للإنسان .

المبدعون هم ركائز أساسية وضرورية لمجتمع متقدم ؛ فهم ينتجون المعرفة الإنسانية ويطورونها ويطوعونها للتطبيق ، وهم الأمل في حل المشكلات التي تعرق التقدم الحضاري ، وهم القوة الدافعة نحو تقدم الوطن ورفاهيته وإسعاده .

وليس أداء المبدعين نتاجاً لقدرات عقلية معرفية فحسب ، ولا هو مزيج من القدرات المعرفية والسمات المزاجية للفرد فقط ، بل هو يتم في سياق اجتماعي يحيط بالفرد في مراحل عمره المختلفة ، يسر ظهور الأداء الإبداعي ، ويدفع إلى تنميته ، أو يعوق ظهوره ويحول دون استمراره .

إن ضخامة الخسائر في الثروة الإنسانية تتمثل في أطفال نابغين لا يجدون تشجيعاً على إظهار نوع من البحث عن هويتهم ، يمنهم أبائهم أو مدرسوهم عن مواصلة هذا البحث عن هويتهم ، فيضيعون في الطريق ، ويتوقفون عن بحث هويتهم

(*) مجلة دراسات تربوية ، مركز البحوث التربوية ، جامعة قطر . المجلد السابع والعشرون ١٩٨٩ .

لتحقيق إمكاناتهم من خلالها في سياق إجتماعي مناسب ومشجع . إنهم قد يصبحون منحرفين ، منهم يخرج الجانحون ، ومدمنو المسكرات ، والمقدمون على الانتحار ، والمرضى النفسيون .

هناك خمسة مجالات رئيسية للسياق النفسي الاجتماعي للإبداع (عبد الحليم السيد ، ١٩٨٠ ، ص ٧ - ١٠) الأسرة ، والأقران ، والمدرسة ، وجهاعات العمل ، ووسائل الإعلام ، والسياق النفسي الاجتماعي لإحداثها يؤثر بطريقة أو بأخرى في باقي المجالات .

والمدرسة باعتبارها سياقاً نفسياً اجتماعياً أساسياً للبحث الحالي مجال مهم من هذه المجالات ، لها أهمية واضحة في التشجيع على الإبداع ، وتنميته أو التفرير منه وإعاقة . فهي تقدم للمتعلّم خبرات متنوعة شاملة ومتكاملة من خلال المنهج المدرسي بمفهومه الواسع ، والمتعلّم يتلقى من هذه الخبرات المنظمة ما يحده للاستجابة بطريقة موجبة أو سالبة لخبرات حيوية قادمة ، وهم تدريبه على تنظيم بعض وظائفه الحيوية ، ويصحب التدريب جو وجداني خاص يغلب عليه الحب والتقبل والتشجيع أو عكس ذلك ، ويتعلم من خلال هذه الخبرات التي تقدم له والتي يعايشها أنه متميز يمكنه السيطرة على وظائفه . وأنه يمكنه إنجاز الخبرات الجديدة وحل المشكلات ، بل يتم تدريبه على إعادة التوافق مع ظروف الإحباط والفشل خلال محاولاته التوصل للحلول المناسبة .

والمدرسة باعتبارها بيئة نقية أوجدتها المجتمع للتربية . والنتج الدراسي باعتباره حياة المدرسة يتيح الفرص لحرية توجيه الأسئلة والاستفسارات ، ومحاولات الاستكشاف واستخدام الخيال ، وتقبل الخبرات الجديدة الوافدة من المنزل أو جماعات الأصدقاء بل تأييدها . وبتحقيق المنهج الدراسي الفرص أمام المتعلمين لتحقيق الثقة بالنفس وروح المخاطرة في مواصلة البحث والكشف وحس الاستطلاع . والدافع للإنجاز الذي يدفع إلى المخاطرة العلمية المحسوبة من أجل الاكتشاف والتحرر من الأساليب المعتادة للتفكير ، والميل إلى البحث في الاتجاهات الجديدة ، والإقدام نحو ما هو غير يقيني ، وتفحص البيئة بحثاً عن الخبرات الجديدة ، والمباشرة في الفحص والاستكشاف من أجل مزيد من المعرفة لنفسه وبيئته . وهذا يعني أن المدرسة توفر

سياقاً نفسياً اجتماعياً يراعى سمات الإبداع وينمّيها خلال عملية التربية ، كما أنها تصاحب تلك التغييرات التكنولوجية والاجتماعية المتلاحقة المتسارعة بمحاولات للكشف عن ظروف تنمية إمكانات الإبداع لدى المتعلمين الفائقين . والمعلمون المبدعون يمثلون بدورهم عاملاً حاسماً في الأداء الإبداعي للمتعلمين الفائقين ، من حيث كونهم نماذج للتوحد ، ومن حيث استشارتهم لمواهب تلاميذهم ، ومحاولة تنمية هذه المواهب عن طريق تحقيق جو من التسامح والدفء العاطفي والحب والديمقراطية .

ولذا كانت المدرسة تمثل ثقافة جزئية للمجتمع ، فإنها تمثل ثقافة مؤثرة على الطفل في المرحلة العمرية التي ينمو فيها معرفياً ووجدانياً ومهاريّاً . كما أن المدرسة تمثل جانباً مهماً من جوانب التربية في حياته ، بل ربما هي كل التربية النظامية التي تؤثر فيه ، وبالتالي فإن دور المدرسة في تنمية الإبداع والتأثير إيجاباً أو سلباً في القدرات الإبداعية هو دور أساسي وجوهري (مراد وهبة بدون تاريخ ص ١) .

وبدراسة القدرة على القراءة وعلاقتها بالإبداع حظيت بدراسات عديدة وأهم كثير من الباحثين بدراسة الفروق بين المتفوقين عقلياً والعاديين من الأطفال ، من حيث قدرتهم على القراءة ، وتشير البحوث التي أجريت في هذا المجال (عبد السلام عبد الغفار ص ١٠٨ ، ١٠٩) إلى أن هناك فروقاً بين المجموعتين من حيث : الوقت الذي يبدأ عنده الطفل القراءة . ومستواه في القراءة ، والقدر الذي يقرؤه .

فالأطفال المتفوقون يتعلمون القراءة قبل دخولهم المدرسة ، أو في السنة الأولى من التعليم ، وبعضهم يتعلم القراءة دون مساعدة الآخرين ، أو بمساعدة الآباء والأمهات ، كما أن ما قرأه المتفوقون يساوي ضعف ما قرأه العاديون ، وذلك على مدار شهرين من الزمن ، وأن متوسط الوقت الذي يقضيه الفائقون في القراءة يبلغ خمس ساعات أسبوعياً لدى البنين ، وسبع ساعات أسبوعياً لدى البنات . وتشعب قراءات الفائقين عقلياً ، بحيث تغطي مجالات متعددة ، وتختلف ما بين القراءات العلمية إلى كتب تاريخية وقصص كوميدية وروايات حديثة وكتب فكاهية . فهم يقرعون في سن مبكرة ، ولديهم ميل غير عادي للقراءة ، ونضج مبكر في قراءة كتب

الكبار ، وقراءاتهم مستفيضة في مجالات متعددة ، ولديهم حصيلة لغوية في سن مبكرة ، يستخدمون الجمل التامة في سن مبكرة أيضاً ، يشغفون بالكتب ، ولديهم القدرة على تركيز الانتباه لمدة أطول من الطفل العادي ، والقدرة على إدراك العلاقات العقلية أو السببية وميولهم متنوعة .

وأهم الصفات الانفعالية والاجتماعية التي تميز هؤلاء الفائقين القيادة والمبادأة في أوجه النشاط الاجتماعي ، والثقة بالنفس ، وحس الاستطلاع ، والشجاعة ، والاعتماد على النفس .

وقدر دارت دراسات الإبداع في محاور أساسية أهمها : دراسة التفكير الإبداعي من حيث علاقته بظروف البيئة المحيطة بصاحبه ، ومن حيث علاقة الإبداع والبحث في خصائص الناتج الإبداعي ذاته وما يميزه عن غيره من أعمال إبداعية أخرى ، وبحث العوامل العقلية والوجدانية التي تقف وراء الأداء الإبداعي ، ودراسة الإبداع من ناحية ارتفاعه في مراحل عمرية مختلفة . وهذه الدراسات في مجملها تتناول البناء الشخصي للمبدع ، والصيغ التي تحكم تفاعله مع السياق الاجتماعي المحيط به .

واستكمالاً لهذا الإطار فقد اتجه البحث الحالي إلى محاولة كشف العلاقة بين محتوى الذاكرة والإبداع في كتب اللغة العربية بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مصر على سبيل المثال .

وتحدد مشكلة البحث في السؤال الرئيسي التالي : ما مكونات ومفردات الذاكرة والإبداع ؟ وما علاقتها بكتب اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي ؟

وتتفرع عن هذا السؤال الأسئلة التالية :

- ١ - ما مفردات الذاكرة والإبداع اللازمة لكتب اللغة العربية في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي ؟
- ٢ - إلى أي مدى تتحقق مفردات الإبداع والذاكرة في كتب اللغة العربية المقررة على التلاميذ في التعليم الأساسي ؟

- ٣ - إلى أي مدى تتحقق مفردات الإبداع والذاكرة في نماذج الأسطلة المطورة التي قدمت من قِبَل وزارة التربية والتعليم لتلاميذ الصفين الخامس والسادس ؟
- ٤ - إلى أي مدى تتحقق مفردات الإبداع والذاكرة في بعض الكتب الخارجية التي وافقت وزارة التربية والتعليم على تداولها ؟

وسيقصر هذا البحث على ما يلي :

- ١ - كتب القراءة العربية المقدمة للتلاميذ في الصفوف من الأول حتى السادس من التعليم الأساسي ، وتشمل القراءة والمحفوظات الأدبية دونما الامتداد إلى القصص أو كتب القواعد النحوية في العام الدراسي ٨٨ / ١٩٨٩ .
- ٢ - الكتب الخارجية التي ذكر عشرة معلمين من التعليم الأساسي أن التلاميذ يتداولونها ، والتي ذكر ستون تلميذاً - بواقع عشرة تلاميذ من كل صف دراسي - أنهم يستخدمونها ، وقد تم تحليل كتاب في كل صف دراسي من هذه الكتب ، وهو الكتاب الأكثر تكراراً لدى المعلمين والمتعلمين .

ويسير البحث في الخطوات الآتية على الترتيب .

- ١ - تتبع البحوث والدراسات والكتابات التي أجريت في مجال الإبداع بهدف :
أ (تحديد مفهوم الإبداع وأبعاده ومكوناته . وكذا مفهوم الذاكرة وأبعاده .

ب) استخلاص بعض المفردات التي يمكن استخدامها في تقويم كتب اللغة العربية من ناحيتي الذاكرة والإبداع .

- ٢ - إعداد أدوات البحث وتشمل :

أ (استبانة لتعرف مفردات الإبداع والذاكرة اللازمة لتقويم كتب اللغة العربية .

ب) قائمة بمفردات الإبداع وقائمة بمفردات الذاكرة ، والتأكد من صدقهما وثباتهما .

ج) تجديد أسلوب تحليل المحتوى المناسب بقواعده ومفاهيمه ومحدداته ، وبناء استمارة للتحليل في ضوء مفردات القائمة التي تم التوصل إليها .

٣ - تحديد كتب اللغة العربية المتاحة لتلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي وتشمل :

أ) كتب القراءة العربية المقررة على التلاميذ من الصف الأول حتى الصف السادس من التعليم الأساسي في العام الدراسي ١٩٨٩/٨٨ .

ب) نماذج الأسئلة المطورة التي أعدها اللجان الفرعية المتخصصة المنبثقة من المجلس الأعلى للامتحانات والتقويم بوزارة التربية والتعليم المصرية للصفين الخامس والسادس في العام الدراسي ١٩٨٩/٨٨ .

جـ) بعض الكتب الخارجية الخاصة باللغة العربية في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي . والتي وافقت وزارة التربية والتعليم على تداولها في العام الدراسي نفسه .

٤ - تحليل هذه الفئات الثلاث من الكتب في ضوء قائمة مفردات الذاكرة والإبداع لمعرفة علاقتها بكل فئة على حدة من كتب اللغة العربية المتاحة للتلاميذ في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي ، وإعادة التحليل بعد أسبوعين من تاريخ التحليل الأول للتأكد من ثبات التحليل .

٥ - التوصل إلى النتائج وتفسيرها ومناقشتها وتقديم التوصيات التي تأخذ بالنتائج إلى حيز التطبيق العملي ، وكذا المقترحات التي تستكمل جوانب لم تتعرض لها الدراسة الحالية .

ويفيد هذا البحث في تطوير مناهج اللغة العربية مخططاً وتنفيذاً وتقيماً كما يلي :

١ - معرفة مفردات الإبداع تساعد مخططي المناهج ومؤلفي كتب اللغة العربية في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في صياغة وتنظيم المحتوى اللغوي والثقافي ، ووضع خريطة التدريبات اللغوية بما يحقق ويؤكد هذه المفردات في تلك الكتب الدراسية .

٢ - تطوير معايير لإجازة الكتب الخارجية في مجال اللغة العربية ، بحيث لا يجاز

كتاب خارجي ما لم تتوافر فيه مفردات الإبداع قبل إصدار قرار الموافقة على تداوله .

- ٣ - تزويد معلمي اللغة العربية بمفردات الإبداع ومفردات الذاكرة ؛ حتى تتم الإفادة من هذه وتلك عند القيام بالتدريس في شيء من التوازن الواعي .
- ٤ - تحويل البند الرابع من استراتيجية تطوير التعليم الخاص بخلق جيل من العلماء إلى واقع عملي يمارس في مدارسنا عند تأليف الكتب الدراسية ، وعند تنفيذ المناهج الدراسية ، وعند إعداد نماذج الأسئلة المطورة التي تقدم للتلاميذ ، وعند إعداد كتب التدريبات اللغوية في صفوف الدراسة المختلفة .
- ٥ - فتح الطريق أمام دراسات أخرى في مجال تعليم اللغة العربية وتطويرها على ضوء ثقافة الإبداع في مراحل تعليمية أخرى .

ويستخدم البحث الحالي المصطلحات الآتية :

١ - الإبداع :

- إن متغير الإبداع يعني العديد من المعاني المختلفة لدى أناس مختلفين (صفوت فرج ١٩٨٣ ، ص ٢٩ - ٣٦) :
- فهو عند شتاين (١٩٥٥) العملية التي ينتج عنها عمل جديد مقبول ذو فائدة لدى مجموعة من الناس ، وهو بهذا يشمل العمليات العقلية ، كما يشمل الإنتاج الإبداعي ، والأداء السلوكي الإبداعي أيضاً .
 - وهو عند روجرز (١٩٥٩) تخلق لإنتاج جديد نسبياً ، ينمو معبراً عما في الفرد من تميز من ناحية ، وعند المواد والأحداث والناس والظروف المرتبطة بحياته من ناحية أخرى . أي أن الإبداع وعملياته لا تبدأ من عدم ، بل تستمد مكوناتها من تفاعل مستمر بين الفرد والبيئة .
 - وهو عند تورانس (١٩٦٢) عملية إدراك للعناصر الناقصة ، وتكوين الأفكار والفروض حولها . ثم اختبارها وربط النتائج ، وإجراء ما يتطلبه الموقف من تعديلات وإعادة اختبار الفروض .

- وهو عند جيلفورد تَحَلُّقُ أو ابتكار شيء جديد يأخذ شكل إنتاج ملموس أو سلوك متميز ، ويتسم التفكير المؤدي إلى هذا الإنتاج والسلوك بصفات هي الطلاقة والمرونة والأصالة . فالإبداع عند جيلفورد تفكيرٌ تغييرى تتنوع فيه الإجابات المنتجة في سعى نحو الاختلاف والتفكير في عدة اتجاهات ، لا اتجاه واحد تفرضه المعلومات التقليدية .

وعادة ما تبدأ عملية الإبداع بشعور الفرد بحاجة ما يريد إشباعها ، وتولد لديه قوة كامنة هي الدافع . وهذا الدافع يقوى إذا توافرت حوافز خارجية وظروف بيئية مناسبة ، حيث يتحول الدافع الداخلي إلى سلوك فعال يهدف إلى إشباع حاجة الفرد . وبالرغم من أن عملية الإبداع عملية منظمة تسير في مراحل محددة ، ونظام معين فإنها لا تظهر في تحديد واضح في سلوك المبدعين ؛ لأننا نركز اهتمامنا على المرحلة الأخيرة ، وهي السلوك الظاهر الذي يتمثل في إنتاج معين ، ونغفل ما يجري داخل الشخص من انفعالات ودوافع (سيد خير الله ، وإبراهيم الفرمي ١٩٧١ ، ص ١٢) وأهم الصفات الشخصية والأنماط السلوكية التي تميز المبدع ما يلي :

- الثقة في نفسه إلى حد كبير ، وفي قدرته على تحقيق أهدافه وإنجاز أعماله .

- يشك في الاستنتاجات ، ولا يقبلها دون مناقشة ، وكذلك في صحة القوانين والنظريات ، والخطأ والصواب لديه أمر نسبي .

- الميل إلى التجديد والتغيير والابتعاد عن الأعمال الروتينية .

- متأثر لا يخضع بسهولة ، لديه عزم وتصميم على إيجاد حل لمشكلته .

- لا يفرض سلطته على غيره ولا يخضع لسلطة أحد .

- الميل إلى البحث والتفكير في أمور يصعب التنبؤ بنتائجها ، ويفضل الأهداف ذات المخاطر المحسوبة على الأهداف المضمونة .

- تفضيل العمل بمفرده على العمل مع غيره ، ويناقش ما يصدر إليه من أوامر .

- يتأمل أفكاره ويتخيلها قبل أن يصدر حكمه فيها .

٢ - الذاكرة :

تعتبر الذاكرة ركيزة أساسية مميزة للنشاط النفسي ، ويفضل الذاكرة تثرى

الحياة العقلية بتصورات متعددة عما أدركه الفرد من أشياء أو ظاهرات في مواقف سابقة ، ويدون الذاكرة بصير التفكير الإنساني محدوداً للغاية ومقتصرًا فقط على عملية الإدراك الحسي العياني المباشر . والنشاط النفسي وما يقوم عليه من قوانين التعليم يستلزم بالضرورة حفظاً وتخزيناً للمعلومات تساعد الفرد على فهم وتمثل المعلومات التي تتوفر له في مواقف أخرى ، وعلى تتابع عملية إقامة الروابط بين المعلومات التي يكتسبها في المواقف المتلاحقة ، ويدون هذه العملية العقلية لا يتحقق المحر الإنساني .

وتمثل الذاكرة في الغالب عاملاً يدخل في تكوين معظم العمليات العقلية وفي بنية الذكاء والقدرات العقلية ، كما تلعب دوراً بالغ الأهمية في التحصيل الدراسي . فالتلميذ في مدرسته مطالب باستيعاب قدر هائل ومتنوع من المادة الدراسية وتذكرها بدقة ، حتى يحقق تقدمه في الدراسة والنجاح في أداء الامتحانات والاختبارات .

والذاكرة الجيدة -- إذن - هي الذاكرة التي يتذكر صاحبها المادة اللازمة بسرعة ويحتفظ بها لفترة طويلة ، ويسترجعها بدقة ، ومن هنا يتفاوت الأفراد في مدى قوة ذاكرتهم وما يرتبط بها من عمليات نفسية . وفي ضوء ما سبق يمكن تعريف الذاكرة بأنها « العملية العقلية التي يتم بها تسجيل الخبرة الماضية والاحتفاظ بها واسترجاعها غرضياً في المواقف المختلفة » (طلعت منصور وآخرون ص ٢١٥ ، ٢١٦) .

عينة الدراسة وأدواتها

١ - عينة الدراسة :

تحدد عينة الدراسة الحالية بكتب اللغة العربية المتاحة لطفل الحلقة الأولى من التعليم الأساسي . وقد هملت هذه الكتب فئات ثلاثاً هي : كتب القراءة العربية المقررة على تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الساسي ، ونماذج الأسئلة المطورة التي أعدتها اللجان الفرعية المتخصصة المنبثقة من المجلس الأعلى للامتحانات والتفوي

بوزارة التربية والتعليم للصفين الخامس والسادس ، وبعض كتب اللغة العربية الخارجية التي وافقت وزارة التربية والتعليم على تداولها في العام الدراسي ١٩٨٨ / ١٩٨٩ . وقد تم اختيار هذه الكتب الخارجية ، بواقع كتاب واحد لكل صف دراسي من الصفوف الدراسية من الأول حتى السادس ، وروعى في تحديد هذه الكتب معرفة الشائع منها والمستخدم لدى تلاميذ كل صف دراسي ، عن طريق سؤال عشرة من المعلمين عن الكتاب الخارجي الذي يحظى باهتمام واستخدام التلاميذ في كل صف دراسي من الأول حتى السادس . ثم سؤال ستين تلميذاً ، بواقع عشرة تلاميذ من كل صف دراسي عن الكتاب الخارجي في اللغة العربية ، والذي يستخدمه كل منهم ، وتم اختيار كتاب واحد لكل صف دراسي هو الأكثر شيوعاً من بين ما يستخدمه التلاميذ من كتب خارجية وبين ما ذكره المعلمون العشرة .

وقد تم تحليل كل كتاب لمعرفة عدد الصفحات التي سيم تحليلها ، وعدد الموضوعات أي النصوص القرائية والأدبية المتضمنة في كل كتاب ، وكذلك عدد التدريبات في كل كتاب على حدة . ويوضح ذلك كما يلي :

أ - أن عدد الكتب التي يتم تحليلها في الصفوف الدراسية الحالية ١٤ كتاباً ، منها ستة كتب للقراءة العربية ، وكتابان للنماذج المطورة في الأسئلة ، وستة كتب خارجية في اللغة العربية .

ب - أن عدد الصفحات التي تتضمنها هذه الكتب وصلت إلى ٢٥٢٥ صفحة .

ج - أن عدد الموضوعات التي سيم تحليلها وصل إلى ٥٥٤ موضوعاً .

د - أن عدد التدريبات التي سيم تحليلها وصل إلى ٦٠٩٧ تدريباً .

٢ - قائمتا مفردات الإبداع والذاكرة :

الهدف من إعداد هاتين القائمتين هو معرفة المفردات التي يتضمنها الإبداع ، والمفردات التي تتضمنها الذاكرة بهدف تحليل كتب اللغة العربية في ضوءها .

ولقد تم بناء هاتين القائمتين في ضوء :

أ - استبانة قدمت لعشرة من المتخصصين في الإبداع ومناهج اللغة العربية لمعرفة

المفردات اللازمة لكل ثقافة من هاتين الثقافتين .

ب - الكتابات التي تناولت الإبداع والتحصيل الدراسي ، وكذلك البحوث والدراسات التي أجريت في هذه المجالات والتي شكلت مصادر هذه الدراسة والمثبتة في قائمة بنهاية الدراسة الحالية .

وتم التوصل إلى نتائج هذه المصادر وحذف المفردات المتكررة ، ونقسم كل قائمة إلى محورين : أولهما يتضمن مفردات ترتبط بتصميم المادة التعليمية ، وثانيهما يتضمن مفردات ترتبط بالتدريبات ، وتم عرض هذه المفردات على عشرة من المتخصصين في التفوق العقلي ومن لهم دراسات في الإبداع ، وكذلك من المتخصصين في تعليم اللغة العربية بهدف تعديل القائمتين على ضوء آرائهم ، وتم حذف وإعادة صياغة بعض المفردات ، وكذلك إضافة مفردات أخرى إلى القائمتين .

وأصبحت القائمتان في صورتها النهائية ، بحيث تضمنت قائمة الإبداع عشرين مفردة نصفها يرتبط بتصميم المادة التعليمية ، ونصفها يرتبط بالتدريبات ، وكذلك الحال بالنسبة لقائمة الذاكرة . كما يتضح مما يلي :

(١) قائمة الإبداع

من ناحية تصميم المادة التعليمية :

- ١ - وضع المادة التعليمية على هيئة مشكلات .
- ٢ - عرض المادة على أنها نتيجة تطور لا يقف عند حد .
- ٣ - فتح المجال لخيال الطالب والتفكير المستقبلي .
- ٤ - إتاحة التحري العقلي بعرض المقدمات ، ثم النتائج .
- ٥ - عرض المادة في وحدات تشكّل كلاً متكاملاً .
- ٦ - إفساح المجال للتجريد من حالات متعددة .
- ٧ - المادة تتضمن الكليات ، ثم الجزئيات .

- ٨ - اللغة تحقق للطالب التشجيع والتقبل .
 - ٩ - تحرير عقلية الطالب من المحرمات الفكرية .
 - ١٠ - الدعوة إلى فحص البيئة بحثاً عن خبرات جديدة .
- من ناحية التدريسات :

- ١١- إخضاع مادة الدرس للنقد وإبداء الرأي .
- ١٢- إتاحة الحوار بين الطالب والمعلم .
- ١٣- الدعوة إلى تفسير المادة العلمية .
- ١٤- الدعوة إلى الموازنة بين الآراء والحقائق .
- ١٥- استخدام التدريبات التكوينية لا التلقينية .
- ١٦- طلب لإيجاد علاقات بين الأشياء والمجردات .
- ١٧- تجاوز وصف الصورة إلى بيان الرأي والربط .
- ١٨- إتاحة الفرص للتعلم الذاتي .
- ١٩- الدعوة إلى استخدام الخيال .
- ٢٠- الدعوة إلى المخاطرة العلمية المحسوبة للاكتشاف .

(٢) قائمة الذاكرة

من ناحية تصميم المادة التعليمية :

- ١ - وضع المادة التعليمية على شكل حقائق تقريرية .
- ٢ - عرض المادة على أنها قضايا مسلم بصحتها ونهاية .
- ٣ - تقييد فكر الطالب باستيعاب ما قدم له .
- ٤ - المادة التعليمية حقائق ومفاهيم ومعلومات للتحصيل .
- ٥ - عرض المادة على شكل موضوعات منفصلة .
- ٦ - عرض أمثلة قليلة لا تسمح بالتجريد .
- ٧ - المادة تتضمن جزئيات وتفرعات غير منظمة .

- ٨ - اللغة توحى بالاستبداد والسيطرة (افعل ولا تفعل) .
 ٩ - غرس التبعية وخلع القدسية على بعض الأشخاص والأفكار
 ١٠ - تقييد المادة بخبرات غير مباشرة لا علاقة لها بالبيئة .

من ناحية التدريبات :

- ١١ - إخضاع المادة للتذكر والتعرف والحفظ .
 ١٢ - لا تحقق حواراً بين المتعلم والمعلم .
 ١٣ - المادة المفروضة غير معللة ولا مفسرة .
 ١٤ - خلو الأسئلة من الموازنات وإعمال الفكر .
 ١٥ - استخدام التدريبات التلقينية .
 ١٦ - إهمال البحث عن العلاقات بين القضايا .
 ١٧ - الحديث عن الصور ومضامينها .
 ١٨ - البعد عن الدعوة للتعلم الذاتي .
 ١٩ - خلو الأسئلة من إتاحة الفرصة لاستخدام الخيال .
 ٢٠ - الارتباط الدقيق بالمادة المفروضة ومضامينها .

٣ - خطوات التحليل :

- يسر تحليل مضامين كتب اللغة العربية في الخطوات التالية على الترتيب :
- أ - قراءة قائمتي مفردات الذاكرة والإبداع ، وتحديد المقصود من كل مفردة من مفردات القائمتين في ضوء تعريفها .
- ب - قراءة الكتب موضوع الدراسة كتاباً كتاباً قراءة استيعاب ، وتقسيم كل كتاب إلى موضوعاته وتدريباته ، باعتبار الموضوع وحدة فكرية . وكذلك حساب أعدادها .
- ج - وضع علامة أمام كل موضوع أو تدريب ، وتحديد نوع المجال الذي ينتمي إليه ، وهل هو إبداع أو ذاكرة ؟ يستمر هذا التحديد حتي ينتهي كل كتاب .

د - رصد مفردات كل كتاب في استمارات تحليل المحتوى الخاصة به ، وبيان تكرارات كل مفردة مرتبطة بالإبداع أو الذاكرة .

هـ - تفرغ استمارات تحليل المحتوى الخاصة بكل كتاب على جِدة ، بحسب الصف الدراسي ، وبحسب كل فئة من كتب اللغة العربية .

وبذلك تم تحديد مفردات الإبداع ومفردات الذاكرة التي تتضمنها كل فئة من فئات الكتب الثلاثة : كتب القراءة العربية ، والأسئلة المطورة ، والكتب الخارجية ، وحساب النسب المئوية لكل منها ، وتم حساب النسب المئوية لمفردات الذاكرة ومفردات الإبداع على أساس اعتبار المجموع الكلي للموضوعات ، وكذلك التدريبات - المقام الذي يقسم عليه العدد المرتبط بكل مجال باعتباره البسط $\times 100$.

٤ - ثبات التحليل :

لإيجاد ثبات تحليل المحتوى قام الباحث بتحليل الكتب موضوع الدراسة في أول شهر فبراير ١٩٨٩ ثم قام بإعادة تحليل ١٠٪ من صفحات هذه الكتب بعد مضي أسبوعين من تاريخ التحليل الأول ، وذلك في ضوء قائمتي مفردات الذاكرة والإبداع ، وتمت مقارنة النتائج التي توصل إليها الباحث في التحليلين بالنسبة للموضوعات والتدريبات نفسها ، وحساب معامل الارتباط بين النتائج ، وقد بلغت قيمته ٠,٨٢ ، درجة عالية من الارتباط ، مما يدل على مدى صحة ثبات التحليل .

نتائج الدراسة - تفسيرها ومناقشتها

تم تحليل كتب القراءة العربية ، ونماذج الأسئلة المطورة ، والكتب الخارجية على ضوء قائمتي الذاكرة والإبداع لمعرفة النسب المئوية التي يحظى بها كل كتاب من ناحيتي المادة التعليمية والتدريبات التي تتضمنها ، وبحسب كل فئة من الفئات

الثلاث للكتب التي سيتم تحليلها ، ويمكن توضيح نتائج التحليل كما على :

١ - أن عدد النصوص القرائية والأدبية في كتب القراءة العربية التي تنتمي إلى مجال الإبداع تراوحت بين نص واحد ، وثلاثة نصوص ، وأن النسب المئوية لها في الصفوف من الأول حتى السادس كانت على الترتيب ٢,٩٤ % ، ٤,٧٦ % ، ٢,٣٨ % ، ٢,٤٣ % ، ٦,٦٦ % ، ٦,٩٧ % .

٢ - أن عدد النصوص القرائية والأدبية في كتب القراءة العربية التي تنتمي إلى مجال الذاكرة تراوحت بين ٣٣ نصاً في الصف الأول و ٤٢ نصاً في الصف الخامس ، وأن النسب المئوية لها في الصفوف من الأول إلى السادس كانت على الترتيب ٩٧,٠٦ % ، ٩٥,٢٤ % ، ٩٧,٦٢ % ، ٩٧,٥٧ % ، ٩٣,٣٤ % ، ٩٣,٠٣ % .

٣ - أن عدد التدريبات التي تنتمي إلى مجال الإبداع في كتب القراءة العربية تراوحت بين ١٧ تدريباً في الصف الأول و ٣٢ تدريباً في الصف السادس ، وأن النسب المئوية لها في الصفوف من الأول حتى السادس كانت على الترتيب ٣,٨٨ % ، ٥,٩٨ % ، ٤,٨٩ % ، ٦,٢٣ % ، ٩,٤٥ % ، ٧,٦٣ % .

٤ - أن عدد التدريبات التي تنتمي إلى مجال الذاكرة في كتب القراءة العربية تراوحت بين ٢٤٩ تدريباً في الصف الخامس و ٤٢١ تدريباً في الصف الأول ، وأن النسب المئوية لها في الصفوف من الأول وحتى السادس كانت على الترتيب ٩٦,١٢ % ، ٩٤,٠٢ % ، ٩٥,١١ % ، ٩٣,٧٧ % ، ٩٠,٥٥ % ، ٩٢,٣٧ % .

٥ - أن عدد التدريبات التي تنتمي إلى مجال الإبداع في نماذج الأسئلة المطورة بالصف الخامس ١٥ نصاً ، بنسبة ٥٣,٥٨ % ، وفي الصف السادس ١٨ نصاً بنسبة ٥٦,٢٥ % .

٦ - أن عدد التدريبات التي تنتمي إلى مجال الذاكرة في نماذج الأسئلة المطورة بالصف الخامس ١٣ نصاً ، بنسبة ٤٦,٤٢ % ، وفي الصف السادس ١٤ نصاً بنسبة ٤٣,٧٥ % .

٧ - ان عدد النصوص القرائية والأدبية في الكتب الخارجية كانت هي نفس النصوص المتضمنة في كتب القراءة العربية المقررة بالتعليم الأساسي ، وأن نسبة هذه النصوص في مجالي الذاكرة والإبداع هي النسب نفسها الواردة في كتب القراءة العربية المقررة بالتعليم الأساسي والتي سبق عرضها .

٨ - أن عدد التدريبات التي تنتمي إلى مجال الإبداع في الكتب الخارجية تراوحت بين ١٩ تدريباً في الصف الثالث و ٢٧ تدريباً في الصف السادس ، وأن النسبة المئوية لها في الصفوف من الأول حتى السادس كانت على الترتيب ٣,٢٧٪ ، ٤,٢٧٪ ، ٢,٨٧٪ ، ٤,٥٨٪ ، ٦,٤٪ ، ٥,٤٦٪ .

٩ - أن عدد التدريبات التي تنتمي إلى مجال الذاكرة في الكتب الخارجية تراوحت بين ٤٦٨ تدريباً في الصف الخامس ، ٦٤٣ تدريباً في الصف الثالث ، وأن النسب المئوية لها في الصفوف من الأول حتى السادس كانت على الترتيب ٩٦,٧٣٪ ، ٩٥,٧٣٪ ، ٩٧,١٣٪ ، ٩٥,٤٢٪ ، ٩٣,٦٪ ، ٩٤,٥٤٪ .

مناقشة النتائج وتفسيرها

يتضح من عرض النتائج السابقة مجموعة من المعطيات يمكن تصنيفها بحسب نوعية الكتب التي تم تحليلها كما يلي :

أولاً : نتائج تربط بكتب القراءة العربية المقررة :

١ - أن مفردات الذاكرة هي السائدة في نصوص كتب القراءة العربية المقدمة لتلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي ، وقد وصلت نسبتها إلى ٩٦٪ تقريباً في المادة التعليمية المتضمنة في هذه الكتب ؛ حيث اقتصر على عرض معلومات متنوعة عما يحيط بالطفل في بيئته أو البيئات العربية والدولية عن المأكل ، والملبس ، والتعليم ، والرياضة ، ومعالم البلاد ، والفصول الأربعة ، والأسرة ، والوطن ، والقصص ، والأخلاق ، والزراعة ، والصناعة ، والتجارة ،

والسياحة ، واقتصرت النصوص التي اندرجت تحت مفردات الإبداع على نسبة ٤٪ تقريباً وشملت إتاحة الفرصة للتجريد من أمثلة ، ووضع المادة على شكل مشكلة ، أو لغز ، والأنشطة المصاحبة التي تقوم على تنمية التعليم الذاتي .

٢ - أن مفردات الذاكرة لها السيادة أيضاً على مستوى التدريبات المتضمنة في كتب القراءة العربية المقدمة لتلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي ، وقد وصلت نسبتها إلى ٩٤٪ تقريباً . وقد استغرقت التدريبات نوعية من الأسئلة التحصيلية التي تبدأ بالأسئلة الآتية : أجب ، اقرأ ، اكتب ، أكمل ، املأ ، استخرج ، من ، ما ، ماذا ، هل ، بـ ، كيف ، تحدث ، اعرض ، مثل ، تتبع ، ارسـم ، ضغ ، صـل ، على حين اقتصرت التدريبات التي اندرجت تحت مفردات الإبداع على نسبة ٦٪ تقريباً ، وشملت هذه التدريبات أسئلة تخضع مادة الدرس للنقد وإبداء الرأي ، واستخدام التدريبات التكوينية لا التلقينية ، مثل الأسئلة المبدوعة بما يلي : أي التعبيرين أجمل ، كَوْنْ ، استخدم ، رُبْ ، لماذا ، لَحْصْ ، صِغْ ، قَارِنْ ، استعمل .

ثانياً : نتائج تربط بنماذج الأسئلة المطورة :

١ - أن مفردات الإبداع نالت وزناً نسبياً أعلى من مفردات الذاكرة في المادة التعليمية المتضمنة في نماذج الأسئلة المطورة ، حيث وصلت نسبتها المئوية إلى ٥٥٪ فبعضها عرض المادة التعليمية على شكل مشكلات ، وإتاحة التحري العقلي بعرض المقدمات ثم النتائج ، والدعوة إلى فحص البيئة بحثاً عن خبرات جديدة ، أما النصوص التي اندرجت تحت الذاكرة فقد وصلت نسبتها المئوية إلى ٤٥٪ ، وتناولت موضوعات تتصل بالمعلومات الدينية والبطولات ، والحيوانات ، والأخلاقيات ، والقصاص التي تتضمن القيم التربوية .

٢ - أن مفردات الإبداع نالت وزناً نسبياً ، مثل مفردات الذاكرة تقريباً في التدريبات المتضمنة في نماذج الأسئلة المطورة ، حيث وصلت نسبتها إلى ٤٧٪ ، فقد تم إخضاع مادة الدروس للنقد وإبداء الرأي ، والدعوة إلى تفسير المادة العلمية ، والدعوة إلى الموازنة بين الآراء والحقائق ، واستخدام

التدريبات التكوينية ، وطلب إيجاد علاقات بين الأشياء والمجردات ، أما التدريبات التي ارتبطت بمفردات الذاكرة فقد وصلت نسبتها إلى ٥٣٪ ، وتناولت أنماط الأسئلة التي سادت في كتب القراءة العربية المقررة على التلاميذ في التعليم الأساسي .

ثالثاً : نتائج ترتبط بالكتب الخارجية :

١ - أن مفردات الذاكرة هي السائدة في نصوص الكتب الخارجية المقدمة لتلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي ، فقد وصلت نسبتها المئوية إلى ٩٦٪ تقريباً ، فهي قد وضعت المادة التعليمية على شكل حقائق تقريرية ، وعلى أنها قضايا مسلم بصحتها ونهايتها ، وهي تقييد لفكر التلميذ باستيعاب ما قدم له ، والمادة التعليمية حقائق ومفاهيم ومعلومات للتحصيل ، وتقييد المادة بخبرات غير مباشرة لا علاقة لها بالبيئة .

إن الكتب الخارجية تجافي حقائق تربوية مهمة في تنمية الإبداع ، فهي لا تقدم للمتعلم إلا ما هو متاح من خبرات محدودة تتمثل في الموضوعات المقررة على التلاميذ ، على حين يتضمن كتاب الوزارة المقرر على التلاميذ موضوعات إضافية ليست مقررة على التلاميذ ، ولكنها للقراءة الحرة والراء القدرات والمهارات اللغوية النقدية التفوقية وحرية الأداء اللغوي ، وسيادة النظرة التفتيتية في الكتب الخارجية ، والتي تتمثل في التركيز على تلقين المتعلمين الدروس وحشو أذهانهم بها ، دون دعم العادات التي تشجع على الابتكار والمبادأة تقتل الإبداع .

٢ - أن مفردات الذاكرة هي السائدة أيضاً في التدريبات التي تتضمنها الكتب الخارجية المقدمة لتلاميذ التعليم الأساسي ، فقد وصلت نسبتها المئوية إلى ٩٥٪ ، فهي قدمت تدريبات تساعد على إخضاع المادة للتذكر والتعرف والحفظ ، وهي لا تمل ولا تفسر ، وتغفل من الموازنات وإعمال الفكر ، وتدور حول التلقين ، وعمل البحث عن العلاقات بين القضايا والأفكار ، والتدريبات التي تتضمنها الكتب الخارجية ترسخ القاعدة الأساسية التي مؤداها أن

النجاح لا يتم إلا على أساس الحفظ والاستظهار للمقررات الدراسية .
 إن الكتب الخارجية تحرم الطالب من التدريب على التفكير وتمنعه من إعمال عقله وذوقه ، فهي تقتل التفكير وتقتل الذوق ؛ ذلك أنها تضع الإجابات النموذجية عقب كل سؤال ، وهي تلقن الطالب الإجابات الخاصة بالتفكير والذوق الأدبي ، فتصنع الطالب الآلي المبرمج بالمعلومات المعتمد على غيره ، غير المستقل ؛ حيث تضعه في قوالب فكرية ولغوية وثقافية محفوظة وجامدة .

توصيات ومقترحات

على ضوء النتائج التي تم التوصل إليها ، وتحقيقاً للجوانب الإيجابية ، وتلافياً للجوانب السلبية التي كشفت عنها هذه الدراسة التحليلية ، وتحقيقاً للبند الرابع من استراتيجيات تطوير التعليم في مصر التي تنص على خلق جيل من العلماء وراعيتهم ، ونحويل ذلك إلى واقع عملي يمارس في مدارسنا - يمكن التوصية بما يلي :

التوصية الأولى :

ضرورة الاهتمام بثقافة الإبداع عند تأليف الكتب الدراسية في مجال مناهج اللغة العربية في ناحية تصميم المادة التعليمية ، فيتم الاهتمام بإعداد المادة التعليمية على شكل وحدات دراسية تشكل كلاً متكاملًا بين فروع اللغة العربية ، بحيث تصاغ الدروس على شكل مشكلات تتحدى عقول التلاميذ وتستثيرهم ، وتتيح الفرصة للخيال والتفكير والتحرى العقلي ، وتدعو إلى فحص البيئة ؛ بحثاً عن خبرات جديدة ، وبحيث تشعر التلميذ أن هذه المادة التعليمية حلقة من حلقات التطور الذي لا يقف عند حد .

التوصية الثانية :

ضرورة العناية بإعداد التدريبات اللغوية ، سواء كانت في كتب القراءة المدرسية أو في صورة نماذج الأسئلة المطورة - على ضوء ثقافة الإبداع ، بحيث تتبّع هذه التدريبات للتلاميذ الفرصة للنقد وإبداء الرأي ، وتفسير المادة العلمية ، والموازنة

بين الآراء والحقائق ، واستخدام التدريبات التكوينية لا التلقينية ، وإيجاد علاقات بين الأشياء والمجردات ، وتجاوز وصف الصورة إلى بيان الرأي والربط ، وإتاحة الفرصة للتعلم الذاتي ، والدعوة إلى استخدام الخيال ، وإلى المخاطرة العلمية المحسوبة للاكتشاف .

وهناك مجموعة من البحوث المقترحة التي تستكمل الدراسة الحالية وهي :

- ١ - القيام بدراسة تحليلية لطرق تدريس اللغة العربية في إحدى المراحل التعليمية ؛ لمعرفة علاقتها ومدى تحقيقها لثقافة الإبداع .
- ٢ - تدرب المعلمين على مهارات وقدرات وأنشطة لازمة لتنمية الإبداع والابتكار عند تلاميذهم .
- ٣ - تحديد الأوزان النسبية المناسبة واللازمة لكل مرحلة تعليمية ، بالنسبة لثقافة الذاكرة وثقافة الإبداع والابتكار .
- ٤ - توعية أولياء الأمور بأهمية العناية بثقافة الإبداع عند أبنائهم ؛ حتى يكون هناك تكامل بين المنزل والمدرسة في تشكيل الطفل المبدع والمبتكر .
- ٥ - تطوير أساليب التقويم الحالية ؛ لتتد إلى جوانب الإبداع من خلال مواقف شغوية وعملية ، بالإضافة إلى الاختبارات النظرية التي يتعرض لها التلاميذ .

• • •



الفصل السابع

الأنشطة الجنسية

الشائعة في الكتب المدرسية المصرية

الإنسان بالنسبة للمجتمع - أى مجتمع - محور لكل ما قد يوضع من خطط أو سياسات للتنمية والتغيير والتطوير والتجديد ، باعتبار أن الإنسان هو هدف التنمية ، وهو وسيلتها . وعلى الرغم من تسليم المشتغلين بالعلوم النفسية والتربوية والاجتماعية بهذه الحقيقة عبر مختلف العصور ، فإن من المنتظر زيادة قيمة وفاعلية دور الإنسان في القرن الحادى والعشرين - حيث يمثل هذا القرن حلقة حضارية متميزة على امتداد التاريخ الإنسانى كله ، بعد أن بات من المعروف أن القرن الحادى والعشرين هو حقبة ما يمكن أن يعرف « بالموجة الحضارية الثالثة » ونعنى بذلك حقبة التدفق المعرفى والتقدم التكنولوجى بمعدلات غير مسبوقه أو متوقعة ، بعد أن كانت « الزراعة » هى محور الموجة الحضارية الأولى وخصائصها المميزة ، وكانت « الصناعة » هى محور الموجة الحضارية الثانية ولمحها الرئيسى .

وهكذا كان الإنسان - وسيظل - هو محور أى تغيير أو تطوير ، وهو هدف كل تغيير أو تطوير فى نفس الوقت . وبالتالي فليس بمستغرب أن أصبحت ثروات الأمم والشعوب تقاس بنوعية العنصر البشرى ، بحيث أصبح هذا العنصر يتقدم على كل ماعداه من ثروات مادية أو طبيعية .

ومن المعروف أن الإنسان يستهل حياته عقب مولده ككائن بيولوجى ينشد إشباعا فوريا لكل ما يشعر به أو يحتاج إليه من متطلبات البقاء العضوى . بيد أنه يتحول - وبالتدرج - إلى كائن اجتماعى ، وذلك عبر ما يعرف بعملية التنشئة الاجتماعية أو التطبيع الاجتماعى - وهى عملية يشترك فيها عديد من الوكالات والوسائط التربوية ، ويهدف أساسا إلى « أئينة » الكائن البيولوجى على نحو يمكنه من التعايش والتعامل والتفاعل كمواطن ملتزم ومستقل ، مع موضوعات وأشخاص الوسط المحيط ، بحيث يستطيع أن يقوم بدور إيجابى فى حركة الحياة فى مجتمعه ،

وأن يسهم في تحقيق ما يضعه هذا المجتمع لنفسه من أهداف وملامح وتطلعات ؛ تحقيقاً لذاته كإنسان وصيانة لدور مجتمعه وثقافته بين مجتمعات وثقافات عالمه .

وتتضمن عملية وممارسات التطبيع والتنشئة ضمن ما تتضمن ما يعرف بعملية « التنميط الجنسي » ونعني بذلك تحقيق قابليات وتنبؤات أفراد كل جنس (ذكور / إناث) بما يتفق مع طبيعته البيولوجية ، وبما يتسق مع ما يسود وسطه وثقافته من قيم وعادات وتقاليد وقواعد وأحكام ومستويات ومعايير للسلوك - بحيث يستطيع كل من الرجل والمرأة أن يضطلع بمسؤولياته ، وأن يمارس دوره في حياة مجتمعه ، من خلال إطار محدد للشباب والعقاب والاستحسان والاستهجان الاجتماعيين .

وعلى الرغم من تسليم الباحثين في عديد من قضايا التنمية وبجالاتها بضرورة بل وبحتمية قيام المرأة بدور إيجابي في حياة مجتمعتها باعتبار أن المرأة تمثل نصف المجتمع من الوجهة العددية على الأقل ، على الرغم من كل ذلك ما زال موضوع دور المرأة في المجتمع - ومجتمعنا في المقدمة بالطبع - يحتاج إلى قدر غير قليل من إعمال الفكر للوقوف على طبيعة هذا الدور ومغزاه وتوضيح ماهية حدوده وأبعاده - خصوصاً وقد بننا على وشك الانتقال إلى حقبة حضارية ذات خصائص وملامح مميزة ، تتطلب حشد واستثمار كل ما لدى أبناء المجتمع من قدرات وطاقات وإمكانات .

ومن هنا - وفي ضوء كل ما تقدم - تحيي أهمية هذا البحث وموضوعه : الأنماط الجنسية الشائعة في الكتب المدرسية المصرية بالتعليم الأساسي ، وهو يهدف إلى رصد مختلف صور التمييز والتعصب الجنسي في الكتب المدرسية المستخدمة بمرحلة التعليم الأساسي ، باعتبار أن هذه المرحلة هي أولى مراحل التعليم المتضمنة في السلم التعليمي في مجتمعنا ، وذلك باستخدام منهج تحليل المحتوى بالنسبة لكتب اللغة العربية .

ولعل مما يضافى على هذا البحث أهمية خاصة أنه تجاوز حدود الرصد والتحديد إلى محاولة طرح تصورات إجرائية تحقق هوية عادلة لكل من الرجل والمرأة ، بعيداً عن مختلف التصورات التقليدية المتوارثة التي طالما تبنيناها وشايعناها في فترات

زمنية سابقة ، وتقديم تصورات لأنماط ونماذج أكثر إيجابية لإمكانية مشاركة المرأة في مختلف مجالات الحياة من حولها كالمجالات الأسرية والاجتماعية والوظيفية والمجتمعية ، حتى يتمنى الاستفادة من هذه الأنماط والنماذج عند التفكير في وضع أو تخطيط المواد التعليمية بالنسبة للأطفال .

وهي أمور تستطيع أن تسهم فرادى ومجموعة في تنمية الوعي وإثارة الاهتمام بالمشكلة العنصرية المتكررة في الكتب المدرسية ، على نحو يستحث غخططي الكتب المدرسية للتفكير في إحداث تغيير يبدو مُلِحاً وضرورياً ، يبرز إمكانية المشاركة الفعالة بين الرجل والمرأة في تحمل تبعات ومسؤوليات المرحلة الراهنة التي يعيشها مجتمعنا في سعيه الدؤوب لتطوير واقع يعيشه إلى مستقبل يتطلع إليه .

وعلى ذلك ، فإن البحث الحالي يعتبر بمثابة خطوة على الطريق ومجرد بداية في مجال بحثي حيوى ومهم .

وينبغي ضرورة متابعة الجهد البحثي لهذا البحث من خلال تناول ومعالجة قضايا جنسية أخرى ترتبط بالقيم والمفاهيم واللغة ، سواء في المناهج الدراسية أو في مختلف فروع ومكونات أدب الأطفال وفنونهم .

الفلسفة النظرية للدراسة

تعليم الأطفال وتنشئتهم في إطار المثل العليا للسلام والمساواة والتفاهم بين الشعوب هو جزء من مراحل تكوين الإنسان الجديد ، إنسان القرن الحادى والعشرين ، وهو عامل من العوامل الحاسمة في تغيير المجتمع وتجديده .

وتربية الأطفال إحدى المهام التي تقع على عاتق المرأة ، فهي المهمة الأولى للأطفال ، وهذا يعنى أن للمرأة شأنًا في تطوير المجتمع . وقد ترتب على ذلك أن الأمم المتحدة قررت اعتبار عام ١٩٧٥ من الميلاد عاما دوليا للمرأة ؛ لدعم دورها ورسالتها كعضو مؤثر في المجتمع ، وتحقيق المساواة الصادقة بين الرجال والنساء في

التشريعات والوظائف والأجور وغيرها من أنواع النشاط في المجتمع الحديث .

ومؤتمر المرأة في عامها الدولي قد دعا لإشراك النساء إشتراكاً كلياً في الحياة الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والثقافية ، كما دعا لإسهامهن في تحقيق التعاون والتفاهم والصداقة بين شعوب العالم . (جان سيسييه ١٩٧٥ ص ٥١) ؛ ذلك لأن تحقيق التقدم الاجتماعي ومنه يتقدم المرأة اجتماعياً .

إنَّ الجنسانية بما تعنيه من تعصب ضد النساء في التشريعات والسلوك يحدّ من إسهام النساء في المجتمع ، بل يحول دون اكتمال شخصياتهن كأفراد . مما يوجب إمالة اللثام عن الآراء التقليدية بالجنس ودوره ، وإلا تكاثرت العورات في طريق الرجال والنساء على السواء في فترة التنوير المتلاحق (فاي سوندرز ١٩٧٥ ص ٧١) . فالتمييز القائم على الجنس إجراء اعتباطي يحط من شأن الأشخاص ، ويستثنيهم ، ويقلل من تمثيلهم ، ويحددهم بأنماط جامدة على أساس جنسهم .

والأنماط الجنسانية معتقدات متعارف عليها ، وفرضيات عن الخصائص والسمات الشخصية للرجال والنساء . إنها خصائص وعادات وقدرات وتوقعات محددة ، يتم نسبتها إلى الأشخاص على أساس انتاباتهم إلى مجموعة معينة ، بغض النظر عن صفاتهم المميزة لهم كأفراد .

أما أنماط الأدوار الجنسانية فهي المعتقدات المتعلقة بالأدوار المختلفة الملائمة للرجال أو النساء . وتظهر هذه الأنماط في مجالات الحياة المختلفة ، مثل التربية والتدريب والتوظيف ، وهي في المنزل والعمل في المجتمعات المختلفة بغض النظر عن الإطار الثقافي لكل مجتمع .

ومعظم أفكارنا ومعتقداتنا عن الدور الذي يمكن أن يقوم به الرجل أو المرأة هو بالدرجة الأولى معتقدات راسخة في مسيرة وتاريخ هذه الأنماط الجنسانية ، وليس من طبيعة التكوين الإنساني . ذلك أن الأدوار الاجتماعية مكتسبة ، وأن الرجال والنساء على حد سواء محاصرون بالقيود الثقافية والاجتماعية والحضارية التي تمنعهم من

الانتقاء أو ظهور في الأدوار ، بل إن تلك القيود لا تسمح بوجود الاختلافات الفردية في الأدوار داخل إطار الجنس الواحد .

والأنماط التي تحد من قدرات وطاقات ومهارات فئة من أبناء المجتمع هي أنماط ضارة ومهلكة ومستنزفة ، ليس فقط لهذه الفئة فقط ، بل لأبناء المجتمع بجمع فئاته . وهذه الأضرار العنصرية جاءت نتيجة للظلم والاستغلال على مرّ الأجيال .

وهذه الأنماط الجنسية العنصرية أدت إلى تبير وضع المرأة ، وترسيخ تبعيتها للرجل داخل المجتمع ، والتقليل من دورها وقيمتها وأهميتها . وهذا يشير إلى أن تركيبة النظام الاجتماعي منحاذاة جنسها ، وترتب عليها أن الأطفال من الجنسين : البنين والبنات - يعتقدون أن المرأة هي الجنس الأقل شأنًا ، ويرشح ذلك ما يعيشه الأولاد والبنات من حياة يومية تسودها الأنماط الجنسية ، التي تقود بالتالى إلى تفوق أحد الجنسين على الآخر ، ويصبح الأولاد والبنات مصنفين سلفا ومضطربين لأن يعملوا وفقا للصورة التي فرضت عليهم ، وحيث يتوقع أن يتصرفوا طبقا لما هو مطبوع في أذهانهم .

وتأتى قضية المرأة قياسا على جنس الرجل . الذى أعطى السلطة بموجب القوانين ، حتى أصبح المجتمع العربى يعرف بمجتمع الرجل ، حيث إن معظم الممارسات والأفكار والتقاليد تعامل المرأة على أنها أدنى مرتبة من الرجل ، كما أن الرجل هو الذى يتلقى العلم ويحتل بمؤسسات المجتمع ، على حين تحرم المرأة من هذا الحق على أساس أنها رهينة المنزل ، بعيدة عن النشاط الاقتصادى والاجتماعى والإدارى .

إن هناك كثيرا من الشبه بين مفهوم العنصرية والجنسوية . ففى حين تنطوى العنصرية على الصفات التمييزية فى المواقف والتصرفات والأدوار فى المجتمع ضد مجموعة معينة من البشر ، تنطوى الجنسوية على ممارسة أنواع مختلفة من التمييز المعتمد على نوع الجنس . ويعدّ الشخص جنسويا إذا كانت أفكاره وتصرفاته منحاذاة نوعا ما نحو التفرقة بين الرجل والمرأة ، فالجنسوية تصرف بحرق من مكانة المرأة ، ويقلل من شأنها (اندريه ميشيل ١٩٨٦ ، ص ١٥) .

يبد أن المجتمع الآن يحترف بمركز للمرأة يتساوى مع مركز الرجل . خاصة أن حركات حقوق المرأة جعلت المجتمع يدرك أن الجنسية لون من ألوان الانضباط والتفكير العنصرى الذى يقوم على تمييز ففة ما على افراض تفوقها على غيرها ، ومن هنا فقد تم الاعتراف عمليا بالمساواة بين المرأة والرجل ، وسنت تشريعات تترجم هذه المساواة بين الجنسين ، والاحترام المتبادل بينهما ، كما تم التأكيد على أن التعليم والتدريب قادران على تغيير المواقف المتوارثة لأدوار النساء والرجال . وابتكار صورة جديدة أكثر إيجابية لمشاركة المرأة على مستوى الأسرة وعلى مستوى الحياة الاجتماعية والعامة ، لتحقيق التنمية الشاملة وتحقيق السلام .

وهذا الأمر يشير إلى تقدم ملحوظ قد طرأ . على وضع المرأة على الصعيد الفردى وحقوق الإنسان . والبنية الاجتماعية ، وعلى الصعيد المهنى . وقد أكد هذا التطور تقرير المكتب العالمى للقوى العاملة سنة ١٩٧٥ حيث ذكر أن النساء يشكلن أكثر من ثلث السكان الفعالين اقتصاديا ، وأن ٤٦٪ من النساء موظفات . كما أن نسبة توزيع النساء تتفاوت فى الوظائف المختلفة ، فهى أكثر ارتفاعا فى الأعمال المكتبية ، وصناعة الغزل والنسيج ، وفى قطاعات الخدمات ، خاصة قطاع التعليم ، على حين تتواضع هذه النسبة فى الوظائف الإدارية أو التنفيذية . أما نسبتين فى مجالات السياسة والتجارة والطب والحقوق والحرف التى تتطلب مهارات عالية فهى تختلف من مجتمع إلى آخر . ورغم الزيادة فى مشاركة المرأة فى المجالات المختلفة فإن هذه الزيادة لا تزال محدودة . كما أن نسبة النساء فى القوى العاملة تختلف من دولة إلى أخرى ، فهى فى الاتحاد السوفيتى ٥١٪ ، وفى الولايات المتحدة ٤٣٪ ، وتراوح بين ١٢٪ ، ٢١٪ فى الدول النامية . وبالرغم من أن الفجوة بين المرأة والرجل خفت حديثا على صعيد العمل ، فإنه لا يزال هناك تفاوت فى المستوى الوظيفى ومستوى الأجر بين الجنسين .

أضيف إلى ذلك أنه على صعيد البنية الاجتماعية تسير البنية الأسرية فى طور التطوير ، فالمرأة لها دخل مستقل عن دخل الرجل ، وظهرت أسر أصبحت المرأة فيها هى المسؤولة عن الأسرة ، بيد أن دور رعاية الأطفال وتربيتهم لا يزال منوطا بالمرأة ،

ودور العائل لا يزال منوطاً بالرجل في معظم المجتمعات ؛ تمشيا مع الأنماط الجنسية التي كانت ولا تزال قائمة ، وبذلك يصبح الدور المستقبلي الذي يتعلمه الولد هو دور الزوج وكسب الرزق ، ودور البنت هو دور الزوجة والأم . أما على الصعيد التعليمي فقد ازداد عدد النساء المتعلّمات ، ومع ذلك فإنهن يشكلن ثلثي السبعمئة المليون الأمي في العالم .

ورغم ذلك كله فإنه يمكن القول إنّ هذا التطور لا يزال دون الحد الذي يسمح بالقول إنّ المساواة مع الرجل قد تمت . فالتمييز وعدم المساواة والعنصرية والجنسية التي تميز الرجل على المرأة أمر متأصل في مختلف المجتمعات ، كما يظهر من خلال سلوكه ومواقف الأفراد .

إنّ التحيز التعسفي ضد المرأة يبدو واضحاً في كثير من المجتمعات في الوقت الحاضر . وهذا التحيز ترسخه مؤسسات متنوعة مثل المنزل ، والمدرسة ، ووسائل الإعلام المسموعة والمرئية والمقروءة . وإحداث التغييرات المطلوبة في محتويات المناهج الدراسية أيسر من إحداثها في المنزل أو وسائل الإعلام المتنوعة .

أضف إلى ذلك أنه طرأ تغيير على تشكيل القوى العاملة ، فأصبحت المرأة تمارس مهناً كانت في الماضي حكراً على الرجال ، كما أصبح الرجل يمارس أعمالاً كانت في الماضي - وحسب التقاليد المتوارثة - تعتبر أعمالاً أنثوية . غير أن هذا التطور في الحياة العملية لم ينعكس بشكل كامل وصحيح على الكتب الدراسية ، وأدب الأطفال . فهذه الكتب تحمل في طياتها مفاهيم تغطاها الزمن (سلوى سليمان ، ١٩٨٩ ، ص ٥) .

لقد أصبح من الضروري أن تنمي التربية المدرسية المواقف الإيجابية بين الجنسين ، وأن تلغي الأنماط القائمة على التمييز الجنسي من الكتب الدراسية وأدب الأطفال ، على أساس أنها تحقق نتائج سلبية ، وأن تقدم ما يجب عمله ؛ لتصحيح ذلك وتأكيد المساواة بين الذكور والإناث ، بحيث تواكب التطور الحادث في وضع المرأة على أصعدته المختلفة ، وتعكسه في محتوياتها ؛ توطئة لإلغاء الأنماط الجنسية ومحوها .

والمدرسة يجب أن تنسجم مناهجها مع طبيعة العصر والتحولات الواقعية التي تبرز مكانة المرأة وأدوارها الجديدة داخل البنية الاجتماعية ، لا في الوقت الحاضر فحسب ، بل تستشرف المستقبل حتى نعدّ الأطفال لمفاهيم وقيم ومهارات عصر جديد يزيل آثار النماذج النمطية لدور الرجل والمرأة على حد سواء .

والمناهج الدراسية باعتبارها حياة المدرسة يجب أن تقدم من الخبرات والأفكار والمفاهيم ما يهصر الأطفال بالمساواة بين الجنسين ، وما يساعد على تعديل اتجاهاتهم في هذا المجال بإدراك ما لديهم وما لدى من يحيطون بهم من مفاهيم وأفكار في موضوع الرجال والنساء . مع مناقشة الأسباب والنتائج المتعلقة بهذا الموضوع .

ثانيا : الدراسات السابقة

السؤال الآن هو : ما أهم الدراسات والبحوث التي أجريت في مجال الجنسية ، والتي يمكن أن تفيد البحث الحالي ؟ الحق أن هذا المجال ينفتق إلى الدراسات التي تتناسب مع أهمية المشكلة وآثارها الاجتماعية والاقتصادية والنفسية . وأهم الدراسات ما يلي :

١ - قامت اليونيسكو بسلسلة من الدراسات من أجل استخلاص فكرة عامة عن التمييز الجنسي في الكتب المدرسية وأدب الأطفال ، في المرحلتين الابتدائية والثانوية في النرويج وفرنسا وأوكرانيا وأوروبا وأمريكا والباسفيك ، وبعض الدول العربية (سلوى سليمان ١٩٨٩ ص ٢٣) .

وقد اعتمدت الدراسات هذه على لائحة بالنماذج الجنسية تتضمن : المحتوى ، ويشمل النصوص والصور ، والنماذج ، وتشمل الأدوار العائلية والمدرسية ، والصفات الشخصية ، وأدوار في السياسة والمجتمع ، وأدوار في العمل ، ونماذج أخرى يتم تجديدها عند التحليل .

وتوصلت هذه الدراسات إلى وجود الكثير من الأنماط الجنسية في الكتب

المدرسية ، فقد انتهت :

- الدراسة الترويجية إلى أن هناك تمييزاً بين الذكور والإناث في عدة مجالات ، كما أن معظم المشاركين في إعداد الكتب من الذكور ، وأن هذه الكتب مازالت تفتقر إلى المعالجة العميقة لموضوع الأنماط الجنسية .

- الدراسة الفرنسية إلى أن هذه الكتب لا تعكس صورة واقعية عن وضع المرأة ، فالرجال يتمتعون بالسلطة المطلقة ، وحق ممارسة المهن المتعددة ، على حين يقتصر عمل النساء على تحمل الأعباء المنزلية ، وتتقاضى معظم الكتب عن تصوير النوع الآخر من النساء اللواتي يتولين مسؤوليات مهنية ، أو يشاركن في الاتحادات والجمعيات والأحزاب السياسية .

- الدراسة الأوكرانية إلى أن الكتب الدراسية عرضت الأنماط الجنسية الإيجابية والسلبية في ظل الحياة السوفيتية الجديدة ، وأن النجاح في القضاء على الأنماط الجنسية يحتاج إلى إيمان التربين بهذه القضية .

- الدراسة العربية إلى أن هناك نظرة تقليدية عامة نحو المرأة ، حيث تستمد النساء مكانتهن من الزواج والأمومة .

٢ - وقام قسم المساواة في فرص التعليم أمام الفتيات والنساء التابع لمنظمة اليونسكو في سنة ١٩٨١ بتحليل تسعة وسبعين كتاباً للقراءة ، من مجموعة الكتب المدرسية العربية التي توافرت في مكتبة اليونسكو ببيروت ، شملت كتب القراءة في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة في كل من : لبنان ، وتونس ، ومصر ، والعربية السعودية ، واليمن ، وقطر ، والكويت ، (يولنده أبو النصر وآخرين ١٩٨٩ ص ١ - ١٥) .

وقد اقتصر التحليل على الأدوار النسائية ، والهوية ، وصفات الأدوار النسائية ، ووظائف النساء . ولم يمتد التحليل إلى الجوانب اللغوية أو الرسوم الإيضاحية ، على حين سجلت الاتجاهات العامة ، كما صنفت المعلومات ضمن المحاور السابقة .

ويمكن عرض أهم النتائج كما يلي :

- أهم دورين خصصا للإناث هما : دور الفتاة الصغيرة ، ودور الوالدة . أما دور

الجددة فقد بدا ضئيلا جدا ، كما ظهر دور الزوجة في كتب القراءة السعودية وتونس ، وكذا دور النساء كعاملات في اليمن ومصر وتونس وهن في مهن تقليدية مثل : المعلمات والممرضات والطبيبات والعاملات في المصانع . وربات بيوت ومزارعات .

- ظهرت هوية النساء من خلال دورهن الأنثوى كأمهات ، وفتيات صغيرات ، وجدات ، وتسمية النساء بأسماء أزواجهن ، ولم يفصح عن أعمارهن أو وضعهن الخارجى .

- سمات دور النساء كإناث هى أنهن مثال الفضيلة وربات بيوت يتصفن بالرقية والرعاية والإخلاص والتقوى والمطف والتضحية والحنان ، ويتصفن نحو أطفالهن بالصبر ، والعناية البالغة ، والتضحية أكثر السمات بروزا . وتوضع أنوثة المرأة وتحقق ذاتها على كفى الميزان مع لذاتها .

- وظائف النساء انحصرت فى الأعمال المنزلية وتربية الأطفال ، وأتت طالبات للعلم فى بعض الأحيان ، غير أنهن بعيدات عن سوق العمل أو النشاط الثقافى والاجتماعى ، وقد ظهر إضفاء صفات الخضوع والطاعة وإنكار الذات عليهن . كما أن مهن النساء ثانوية لمهن الرجال ، فهن يقمن بأعمال نسائية ، وينتظرن من الرجال اتخاذ القرارات .

٣ - كشفت سهام الفريخ عن الصورة المعطاة للمرأة والرجل فى الكتب المدرسية ، وفى مجلة العربى الصغير بدولة الكويت . وقد انصبت المعالجة على كتب القراءة فى المرحلة الابتدائية ، والستين الأوليين من المرحلة المتوسطة فى دولة الكويت ، وبعض كتب القراءة فى المرحلة المصرية نفسها ببعض دول الخليج فى المملكة السعودية ، والبحرين ، وقطر ، وسلطنة عمان ، بالإضافة إلى كتاب التربية الوطنية بالصف الخامس الابتدائى بالبحرين والمغرب والجزائر . وكذلك كتاب التربية الوطنية بالصف الأول الإعدادى فى البحرين ، وكتايب القراءة بالصف الأول المتوسط فى الجزائر ، وبالصنف الثانى الثانوى فى المملكة السعودية ؛ لتعرف بعض ملامح هاتين المرحلتين القادمتين للاستغناس بهما عند المقارنة .

وقامت الباحثة بتحليل الجوانب التي تبين عدم التوازن بين الذكور والإناث في المجالات المرتبطة بعدد المؤلفين من الذكور والإناث ، ومُعْدَى الرسوم والصور من الجنسين ، وعدد الشاعرات اللاتي اخترت نصوص من أشعارهن في هذه الكتب ، وعدد الصور التي تبرز فيها الإناث إلى عدد الصور التي يظهر فيها الذكور ، وعدد الشخصيات المختارة من النساء الشهيرات إلى عدد شخصيات الرجال المشهورين في هذه الكتب ، والأدوار التي تبرزها هذه الكتب للمرأة والرجل ، والقوالب والصيغ التي جاءت بها هذه الكتب ، والتي تبرز الفروق الجنسية وترسخها في الأذهان .

وأهم ما انتهت إليه الدراسة أن الكتب التي تم تحليلها بشكل حاد وواضح للرجل - تنسب له معظم الصفات والأدوار الإيجابية في المجتمع ، على حين تنسب للمرأة الصفات والأدوار التي تظهر جانب الضعف وعدم الاستقلالية في إبداء الرأي أو اتخاذ القرار . (سهام الفريخ ١٩٨٩) .

٤ - قامت هيفاء شرايحه بتحليل اثنتين وخمسين قصة من قصص الأطفال في ضوء فكرة الجنسية ؛ لتعرف العناصر التالية : عدد شخصيات الذكور والإناث التي تظهر في النص ، والأدوار الرئيسية التي يلعبها الرجل أو الطفل من ناحية أو المرأة والطفلة من ناحية أخرى ، وكذلك الصفات المعطاة لكل من المرأة والرجل أو الطفل والطفلة والنشاط المميز لكل جنس من الجنسين .

وقد توصلت الباحثة إلى النتائج التالية :

- هناك ٢٧ قصة تمثل الصراع بين العرب وإسرائيل . وكلها تمثل الرجال والأطفال في دور البطولة ما عدا قصتين إحداهما بطلتها حياة البليس التي قاتلت العدو في دير ياسين ، واعتبرت رائدة نسائية من رواد الكفاح الفلسطيني ، وثانيتهما : تدور حول فتاة اسمها سمراء قامت بأعمال بطولية لدعم موقف ثوار فلسطين .
- هناك ٢١ قصة عناوينها تدل على الذكور ، وعشر قصص للإناث .
- هناك ٣١ قصة شخصياتها للذكور ، و ١٧ قصة شخصياتها للنساء .
- كما أن عدد الذكور ورد ٤٦ مرة ، على حين لم يتجاوز ذكر الإناث ٢٤ مرة .
- عدد كُتّاب القصة للذكور عشرة كُتّاب ، أما الإناث فلم يتجاوز عددهن أربع نساء .

- وصفت الطفلة بأنها جميلة لطيفة ضعيفة ، وأحيانا رسامة ذكية . أما المرأة فهي الأم المضحكة الهادئة الضعيفة ، ومرة واحدة كانت الأم مثقفة توجه ابنتها للبحث في المراجع .

- أدوار الرجال والأطفال الذكور وأنشطتهم مهمة مثل الحارس ، والشاعر ، والجندي ، والأستاذ ، والحكيم ، والرحالة ، والرسام ، والبطل .

٥ - كما قامت الباحثة بدراسة ثانية لتحليل كتب القراءة المدرسية من الصف الأول حتى الصف السادس بالأردن . **واتضح ما يلي**

- قلة تمثيل النساء في الصور الإيضاحية ؛ حيث وصل عدد الصور للنساء إلى ١٧٩ صورة مقابل ٢٨٧ صورة للذكور .

- الأدوار التي أسندت للنساء أدوار تقليدية : فهي ربة بيت ، وممرضة ، ومعلمة ، وفلاحة ، وصديقة ، وتلميذة ، وخياطة ، أما الرجال فهم يعملون في جميع المهن الاقتصادية .

- الصفات التي أعطيت للمرأة غير التي أعطيت للرجال . فهي صفات تقليدية : جميلة ، أمينة ، عاطفية ، حنون ، هادئة ، مؤدبة ، مستسلمة ، أما الرجل فهو قوى ، متسلط ، بطل ، ذكي ، مبدع ، مفكر ، شجاع ، مغامر ، سياسي .
- النشاط غير التقليدي للمرأة قليل . فقد جاءت مرة واحدة طبيبة أسنان ، ورسامة . كما تم ذكر بعض النساء اللواتي اشتهرن في التاريخ . وهنا اكتسبت المرأة صفات غير تقليدية بوصفها ذكية ، متعانة ، شجاعة ، مفكرة (هيفاء شرايعة ١٩٨٩ ص ١ - ١٥) .

٦ - قام أحمد طاهر حسنين وفريقه بتحليل كتب القراءة والعلوم بالمرحلة الابتدائية بدولة الإمارات العربية المتحدة في ضوء فكرة الجنسوية .

وقد انتهت هذه الدراسة إلى أن :

- الولد يشغل حيزا كبيرا على خريطة النماذج والأدوار والصور ، بل اللغة أيضا .
فأسماء الذكور تضافى على أسماء الإناث ، وبالتالي يحمىء إسناده الأدوار المهمة لهم ،

والولد هو المحور في المجال المدرسي أو في مجال اكتساب الخبرات بوجه عام .
 - ليس هناك دليل على أن المجالات التي يبرز فيها الولد تكون وقفا عليه وحده ،
 فالبنات لا تقل عن الولد وطنية أو إقبالا على التعليم ، إلى كونها قادرة على التحل
 بالمثل العليا وإثبات شخصيتها في شتى المجالات .

إن السؤال الذي يواجهنا الآن هو : وماذا قدمت هذه الدراسات ؟
 والإجابة أن هذه المجموعة من الدراسات تكشف عن جملة المعطيات التي يمكن
 أن يفيد منها البحث الحالي وأهمها :

- ١ - أن هذه الدراسات في معظمها جاءت تلبية لرغبة منظمة اليونسكو ، في إجراء
 دراسات في كل قارة ، من أجل استخلاص فكرة عامة عن التعامل الجنسوي
 في الكتب المدرسية وأدب الأطفال .
- ٢ - أن هذه الدراسات أعطت ثروة من المواد التي ألقت الضوء على الجنسية ،
 والمناقشات الشاملة عن كيفية التعرف عليها .
- ٣ - أن بعض هذه الدراسات وضعت تصورات لتحقيق جوانب التكافؤ بين
 الجنسين ، وكيفية معالجتها في المناهج الدراسية ، وتقديم لائحة مرجعية تساعد
 في تعرف الجنسية في الكتب المدرسية ، وتعطي النصائح من أجل تجنبها .
- ٤ - أن هذه الدراسات توجه رسالة يجب أن تصل إلى مختلف الحكومات
 والسلطات التعليمية ، حيث تحت كل بلد للقيام بمجهود ما للتخفيف من
 التمييز بين الجنسين في الكتب المدرسية وأدب الأطفال .
- ٥ - أن هذه الدراسات تقدم صورة جديدة للمرأة ؛ بغية تحسين الفكرة المعطاة عن
 الفتيات والنساء . وهذا المفهوم الجديد للمرأة يستهدف تأكيده لدى الأطفال
 وتغيير ما لدى الشبان ، مما يؤدي إلى إدراك المساواة والاحترام المتبادل بين
 النساء والرجال ، للسير نحو تطوير اقتصادي واجتماعي ، بل نحو سعادة وهناءة
 الأفراد في المجتمع الإنساني .

خطة الدراسة

إن هناك حاجة ملحة وأساسية وضرورية للمقيام بدراسة جادة في المناهج الدراسية بعامة ، وفي الكتب المدرسية بخاصة ، تحفز العمل الرامى نحو هذه الأنماط الجامدة في الكتب المدرسية ، وتعزز الوعي وتخلق تفهما أفضل لمشكلة الأنماط الجامدة ، وتعمل على تنمية المواقف الإيجابية بشأن المساواة والاحترام المتبادل بين الرجال والنساء .

ويرشح القيام بمثل هذه الدراسة أيضا أن النساء في معظم البلدان العربية اليوم يلتحقن بالجامعات ، ويدخلن سوق العمل لإداريات وفنانات ومهنيات وكاتبات وصحافيات ، وهن يعملن بالمجالات الزراعية والصناعية أيضا ، وقد اكتسبن حقوقهن السياسية ، إذ يشاركن في التصويت ، وفي الترشيح للانتخاب ، وباختصار فللمرأة دور حاسم تؤديه في البنية الأسرية وفي المجتمع .

وهذا عرض لمكونات خطة الدراسة الحالية بداية بتحديد مشكلتها :

الأنماط الجنسوية تحد من قدرات ومهارات فئة من البشر ، وهى أنماط ضارة ومستنزفة لأبناء المجتمع . والكتب المدرسية وسائط أساسية تساعد في ترسيخ الكثير من المفاهيم وأنماط السلوك لدى الأطفال ، وشيوع التمييز أو المساواة بين الرجل والمرأة في الكتب المدرسية قضية تحتاج إلى دراسة لتجنب التمييز الجنسوى وتأكيد المساواة بين الجنسين .

وتتفرع مشكلة هذا البحث في الأسئلة التالية :

- ما عناصر اللغة الجنسوية التى تشيع في الكتب المدرسية بمرحلة التعليم الأساسى ؟
- ما النماذج الجنسوية الشائعة في الكتب المدرسية بمرحلة التعليم الأساسى ؟
- ما الأدوار الممنوعة للرجل والمرأة الشائعة في الكتب المدرسية بمرحلة التعليم الأساسى ؟

- ما سمات الصور والرسوم الجنسية في الكتب المدرسية بمرحلة التعليم الأساسي ؟
- ما الأوزان النسبية للأنماط الجنسية في الكتب المدرسية بمرحلة التعليم الأساسي ؟
- ما الاتجاهات الجنسية الشائعة في الكتب المدرسية بمرحلة التعليم الأساسي ؟
- ما التصور المقترح لإزالة الجنسية في الكتب المدرسية بمرحلة التعليم الأساسي ؟

وسيقصر هذا البحث على :

- محتويات مناهج اللغة العربية ، بالتعليم الأساسي .
- الكتب المدرسية التي يدرسها التلاميذ في العام الدراسي ١٩٩٠ / ١٩٩١ ، والتي تزود وزارة التربية والتعليم بتلاميذها بها .
- مرحلة التعليم الأساسي باعتبارها المرحلة الأولى من التعليم وأنها أكثر ملائمة لترسيخ الكثير من المفاهيم وأنماط السلوك المنشود .

ويسر هذا البحث في الخطوات الآتية :

- مسح الدراسات والكتابات التي تناولت فكرة الجنسية في مجال الكتب المدرسية وأدب الأطفال بهدف :
- × معرفة مفهوم الجنسية وأبعاده .
- × تحديد مظاهر تعرف الجنسية في الكتب المدرسية .
- تعرف أسلوب تحليل المحتوى بقواعده وفئاته ووحداته ، وإعداد استارة لتحليل المحتوى والتأكد من ثباتها .
- حصر الكتب المدرسية التي تقدم لتلاميذ مرحلة التعليم الأساسي في اللغة العربية ، وذلك في العام الدراسي ١٩٩٠ / ١٩٩١ .
- تحليل الكتب المدرسية في مرحلة التعليم الأساسي باستخدام استارة تحليل المحتوى .
- تحديد اتجاهات الجنسية الشائعة في الكتب المدرسية ، وتعرف الأوزان النسبية للأنماط الجنسية من خلال التحليل السابق .

- إعداد تصور لإزالة الجنسية في الكتب المدرسية بمرحلة التعليم الأساسي في ضوء :

- × مفهوم الجنسية من خلال الكتابات والدراسات التي أجريت في هذا المجال .
- × اتجاهات الجنسية التي كشفت عنها عملية تحليل محتويات الكتب المدرسية .
- × التأكد من صدق التصور بعرضه على مجموعة من المختصين في المناهج وطرائق التدريس .

ويهدف هذا البحث في :

- كشف الأدوار المحطية لكل من الرجل والمرأة المتضمنة في الكتب المدرسية ، ومعرفة أبعادها من حيث الكم والكيف ؛ بغية تعديلها .
- طرح تصور يحقق هوية عادلة لكل من الجنسين الرجل والمرأة ، ويتخلى عن التقاليد المتوارثة لأدوار الرجال والنساء في الكتب المدرسية .
- تقديم صورة جديدة أكثر إيجابية لمشاركة المرأة ضمن الحياة الأسرية والاجتماعية والعامة يمكن الاسترشاد بها عند إعداد المواد التعليمية للأطفال .
- تنمية الوعي والاهتمام بالمشكلة المنصرية المتكررة في الكتب المدرسية تقود معطلى الكتب المدرسية للعمل من أجل إحداث التغيير المطلوب لإزالة الجنسية .
- فتح الطريق أمام الباحثين لمعالجة قضايا جنسية أخرى ترتبط بالقيم والمفاهيم واللغة في المناهج الدراسية ، وأدب الأطفال .

ويستخدم هذا البحث المصطلحات الآتية :

الجنسية :

يقصد بها المحطية في النماذج والأدوار والصور والرسوم واللغة التي تتمحور حول جنس الذكور أو الإناث ؛ لتعكس أنشطتها أو تعبر عن ملمح من ملامح هذا الجنس أو ذاك بدرجة متميزة .

اللغة الجنسية :

يقصد بها الرموز اللغوية التي تعبر عن المذكر أو المؤنث ، سواء على مستوى الصيغة أو المفردات اللغوية .

النماذج :

يقصد بها الأنماط المقدمة لكل من الرجال أو النساء للدلالة على العلاقات الاجتماعية ، أو الدلالة على الأمور الدينية أو الوطنية أو القومية أو الأنماط الدالة على المهن والحرف والوظائف .

الأدوار :

يقصد بها المجالات ، والتحول والثابت من الحثيات الملازمة للمذكر أو الأنثى .
والمناشط التي يمارسها كل منهم على حدة في مناحي الحياة على اختلافها .

الصور والرسوم :

يقصد بها الوسائل التوضيحية التي تتضمنها الكتب المدرسية والتي تعبر عن جنس الذكور والإناث ، بحيث ينظر إليها على مستوى الكيف والكم معا .

الشيوع :

ويقصد به تردد النماذج أو الأدوار أو الأنماط اللغوية أو الصور والرسوم بنسبة ١٠٪ فأكثر من عدد صفحات الكتاب المدرسي .

تحليل محتويات الكتب المدرسية

١ - وحدة التحليل ووحدة العدة :

تحليل المحتوى أحد الأساليب الموضوعية المستخدمة للإفادة من المعلومات المتاحة ، عن طريق تحويلها إلى مادة كمية ، بهدف الوصف الموضوعي المنظم والكمي للمحتوى (مختار التهامي ١٩٧٤ ص ٣٨) . وتحليل المحتوى بهذا الاعتبار يسمى إلى وصف عناصر المضمون وصفا كميا ؛ لذا فمن الضروري أن يتم تقسيم

مضامين الكتب المدرسية إلى وحدات أو فئات أو عناصر معينة حتى يمكن دراسة كل عنصر أو فئة منها ، وحساب التكرار الخاص بها .

ويستخدم البحث الحالى وحدة الموضوع أو الفكرة ، حيث تمثل هذه الوحدة أكبر وأهم وحدات التحليل وأكثرها إفادة . كما أنها تعبر بشكل واضح وشامل عن النماذج ، والأدوار والصور أو الرسوم واللغة المستخدمة في التعبير عن الرجل أو المرأة .

ويجب التنبيه إلى أن وحدة العد أو التسجيل هنا ستكون النموذج ، والدور ، نسوة أو الرسم ، والكلمة التي تعبر عن جنس الذكور أو الإناث باعتبارها أصغر وحدة يظهر من خلالها تكرار الظاهرة المقيسة . ويتم النظر إلى وحدات العد أو التسجيل هذه من خلال أقسام مضامين الكتب المدرسية في كل مادة دراسية على حدة .

٢ - قواعد التحليل :

يؤدي وضع الأسس والقواعد الواضحة والصريحة قبل التحليل إلى تحديد دقيق للعبارة وتصنيفها ، ويؤدي أيضا إلى ارتفاع نسبة الثبات التي يتطلبها الأسلوب العلمي .

وقد التزم البحث الحالى بمجموعة من القواعد للتحليل بعد أن تمت مناقشتها مع عشرة من المتخصصين في المناهج وطرق التدريس ومؤلفي الكتب المدرسية وهذه القواعد هي :

- اللغة المستخدمة ، ومدى تعبيرها عن المذكر أو المؤنث ، ونسبة تكرارها لدى كل جنس على حدة ، وذلك بالنسبة للإنسان دون غيره من حيوان أو طائر أو نبات أو جماد .

- الصور المنفردة المعبرة عن جنس واحد تحسب له كما ونوعا .

- الصورة التي تجمع بين الرجل والمرأة فحملها الإحصاء لدى كل جنس على حدة أيضا .

- الأسماء التي يتساوى فيها الرجل والمرأة لا تدخل الإحصاء الكمي أو النوعي ؛

- لأنها أشياء محايدة مثل الناس ، الإنسان ، الجسم ، مرضى .
- نماذج المقدمة لكل من الرجل والمرأة يتم حصرها بحسب نوعياتها .
 - الأنشطة التي يقوم بها الرجل والمرأة تعد أدوارا تحسب لكل جنس على حدة .
 - أسماء الأعلام التراثية الدينية والأدبية والعلمية تحصى ، مع أن بعض الدراسات تعتبرها أسماء محايدة يقتدى بها الرجل والمرأة على السواء (أحمد طاهر حسنين وآخرين ص ٧) ، غير أن البحث الحالي يعتبرها رموزا تشير إلى جلائل الأعمال للرجال والنساء ، ما عدا أسماء البلدان فلا تحسب مثل القاهرة ، الإسكندرية ، دمشق .
 - الضمائر المنفصلة مع المفرد أو الجمع لا تشهد على وجود الجنسوية ؛ ولذا وجب إسقاطها عن العَدِّ .
 - الكلمة التي تنتهى بـ "ة" تأنيث ولا مذكر لها لا تحسب عند الحصر مثل شجرة ، وآلة ، وطريقة ، ودقيقة .
 - أسماء العلوم والفنون والآداب لا تدخل الحصر ؛ لأنها لا تحقق التمييز الجنسي مثل : الطب ، الشعر ، الفلسفة ، والجغرافية ، وكذلك أسماء البلدان ، والأسماء الجامدة مثل : العقاقير ، الأدوية .

٣ - ثبات التحليل :

المقصود بثبات التحليل قياس مدى استقلالية المعلومات عن أدوات القياس ذاتها ، بمعنى أنه مع توافر الظروف نفسها ، والوحدات التحليلية والعينة فمن الضروري الحصول على المعلومات نفسها في حالتين : حالة إعادة التحليل ، مهما اختلف القائمون بالتحليل ، أو حالة تغيير الوقت الذي تتم فيه عملية التحليل .

وقد اتبع الأسلوب الأول للتأكد من ثبات تحليل مضامين الكتب الدراسية المختلفة في ضوء الأدوار المخططية لكل من الرجل والمرأة ، حيث تم اختيار ١٠٪ من عدد صفحات الكتب الدراسية التي تم تحليلها وإعادة تحليلها بمحلل آخر في ضوء وحدات التحليل والعَدِّ وقواعد التحليل ، وباستخدام استمارة تحليل المحتوى .

ثم رصدت نتائج التحليلين . وتمت مقارنة النتائج التي توصل إليها الباحثون في كل مادة دراسية بالنتائج التي توصل إليها المهللون الآخرون ، وحساب معامل الارتباط بين النتائج ، والذي بلغ قيمته ٠,٨ ، ٠,٧ ، في كتب اللغة العربية ، وهذه النتائج التي تم التوصل إليها على درجة عالية من الارتباط . وبهدل ذلك على صحة ثبات التحليل .

٤ - استمارة التحليل :

الهدف من هذه الاستمارة رصد الظواهر الدالة على الأدوار الممثلة لكل من الرجل والمرأة ، وحسابها بطريقة كمية . فقد تم إعداد الاستمارة على أساس وحدات التحليل ، والجنس والوحدات الدراسية في كل كتاب مدرسي . وقد تم وضع وحدات التحليل على أربعة أنهر أفقية (النماذج ، الأدوار ، الصور أو الرسوم ، اللغة) وتمت كل نهر قسمان : أولهما للذكور ، وثانيهما للإناث . كما تم وضع وحدات الكتب المدرسية على أقسام رأسية ، لاستعمال الطريقة الكمية باستخدام الحزم الإحصائية في حصر الظاهرة موضوع الدراسة ، وقد تم عرض هذه الاستمارة على المشاركين في البحث من المتخصصين في المناهج وطرق التدريس بهدف معرفة مدى تحقيقها للهدف الذي أعدت من أجله ، فأقرروا استخدامها بصورتها الحالية باعتبار أنها أداة موضوعية وصادقة .

٥ - خطوات التحليل :

- ١ - سار تحليل الكتب المدرسية في الخطوات التالية على الترتيب :
 - قراءة المقصود بوحدات التحليل والعدّ ، وتحديد أبعاد كل وحدة من هذه الوحدات (النماذج ، والأدوار ، والصور أو الرسوم ، واللغة المستخدمة في التعبير عن الرجل أو المرأة) ، ثم قراءة قواعد التحليل .
 - قراءة مضامين الكتب المدرسية ، وما تستغرقه وحداتها من دروس .
 - وضع قوسين حول الجزء من مضامين الكتاب الذي يعبر عن كل وحدة من وحدات التحليل . مع استخدام الرموز التالية : نماذج (ذ) ، والأدوار (أ) ، والصور أو الرسوم (ص) ، واللغة (ل) ، ووضع (شرطة) تحت الرمز دلالة

على الإناث .

- رصد كل مفردة من المفردات السابقة بطريقة كمية في استارة التحليل ، حسب أقسام مضامين الكتاب ، وحسب الجنس .

- تفرغ استعارات تحليل المحتوى ، وحساب التكرارات ، حسب كل قسم من أقسام الكتاب ، وحسب الجنس ، وتحديد المفردات ونسبتها المعروفة ، ودلائها الإحصائية .

وهذا كله يعنى أن الدراسة يمكن تقسيمها إلى أربعة أقسام رئيسية
هى :

القسم الأول :

تحليل كمى للمحتوى . يتضمن تقديرا إحصائيا ومقارنا لكل وحدة من وحدات العمد (النماذج ، والأدوار ، واللغة ، والصور ، والرسوم) .

القسم الثانى :

تحليل نوعى للمحتوى ، يتضمن عرضا لمضامين كل وحدة من وحدات العمد ، وبيان أهم ما يميزها .

القسم الثالث :

التوصل إلى بعض الاستنتاجات التى تزودنا بمعطيات الجنسية الشائعة في الكتب المدرسية ، في اللغة العربية .

القسم الرابع :

التقدم بإطار يتضمن بعض الخطوط الرئيسية التى ترمى إلى إزالة الجنسية من الكتب المدرسية .

والآن يمكن عرض نتائج الدراسات التحليلية في مرحلة التعليم الأساسى في ضوء فكرة الجنسية كما يلى :

الدراسة الأولى

تحليل كتب اللغة العربية بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي^(٥)

يتناول التحليل هنا خمسة كتب للغة العربية موزعة على صفوف الحلقة الأولى من التعليم الأساسي . وهي تمثل طبعة ١٩٩٠ / ١٩٩١ ويمكن عرضها تفصيلاً كما يلي :

- كتاب القراءة العربية للصف الأول الابتدائي ، ويقع في مائتين واثنين وعشرين صفحة ، يتضمن ثلاثين موضوعاً موزعة بين نصوص للقراءة ، ومخطوطات نثرية وشعرية ، وتعتمد على الصورة باعتبارها لغة الطفل بشكل كبير .
- كتاب القراءة العربية للصف الثاني من التعليم الأساسي ، ويقع في مائة وتسعين صفحة ، يتضمن ثلاثة وثلاثين موضوعاً ، موزعة على خمسة محاور هي : عام جديد ، ومصرنا الحبيبة ، والأخلاق الحميدة ، والإنسان وأصدقائه ، وفكر واضحك .
- كتاب القراءة العربية للصف الثالث من التعليم الأساسي ، ويقع في مائة وثمان وأربعين صفحة ، يتضمن اثنين وثلاثين موضوعاً ، موزعة على خمسة محاور هي : وطننا الغالي ، واجباتي ، هيا تفكر وتتعلم ، ويعتني ، وأصدقاء الإنسان .
- كتاب اللغة العربية للصف الرابع من مرحلة التعليم الأساسي ، ويقع في مائتين واحد وخمسين صفحة ، يتضمن أربعة وثلاثين موضوعاً ، موزعة على خمسة مجالات هي : قيم وأخلاقيات ، ومصر والوطن العربي ، وحقائق علمية ، والحياة القديمة والحديثة ، وتخصص وفكاهات وطرائف .
- كتاب اللغة العربية للصف الخامس من مرحلة التعليم الأساسي ، ويقع في مائتين

(٥) أعد هذه الدراسة دكتور أحمد محمد عيسى المدرس بمعهد الدراسات والبحوث التربوية بجامعة القاهرة .

وتسع وثلاثين صفحة ، موزعة على سبع وحدات هي : تدريبات تمهيدية ، والقيم والأخلاق الكريمة ، والوطن والبيئة ، والعلم والحياة ، والطفولة ، وحكايات وطرائف ، وتدرّيات عامة .

ويمكن عرض نتائج تحليل كتب اللغة العربية بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي كما يلي :

١ - أن ملاح الجنسوية تظهر مميزة لجنس الذكور عن جنس الإناث في المعالجات اللغوية ، حيث نال الذكور ٥٧,٢٪ على حين انخفضت النسبة لدى الإناث إلى ٤٢,٧٪ .

وقد اتضح ذلك تفصيلا في أسماء الإشارة ، حيث نال الذكور ٥٨,٨٪ على حين نال الإناث ٤١,٢٪ ، والصفات ٨٤,٦٪ في مقابل ١٥,٤٪ ، والضمائر ٥٧,١٤٪ في مقابل ٤٢,٨٪ ، والأفعال ٦٤,٤٪ في مقابل ٣٥,٦٪ ، على حين جاءت أسماء الأعلام مميزة للإناث عن الذكور ، حيث كانت ٥٥,٨٪ للبنات ، في مقابل ٤٤,١٥٪ للبنين .

٢ - أن ملاح الجنسوية في النماذج الخاصة بالذكور والإناث جاءت لصالح الذكور ، حيث وصلت إلى ٥٩,١٪ للذكور ، في مقابل ٤٠,٩٪ للإناث .

واتضح ذلك تفصيلا في النماذج المهنية ، حيث نال الذكور ٧٨,٥٪ على حين نالت الإناث ٢١,٤٪ ، والنماذج الأسرية جاءت بنسبة ٥٨٪ للذكور و ٤٢٪ للإناث . بيد أنها تساوت تقريبا بين الذكور والإناث ؛ فقد وصلت إلى نسبة ٥٠,٦٪ للذكور ، في مقابل ٤٩,٤٪ للإناث .

٣ - أن ملاح الجنسوية في الأدوار جاءت مميزة للذكور عن الإناث ، حيث نال الذكور ٩٦,٤٪ على حين انخفضت النسبة إلى ٣,٦٪ لدى الإناث .

واتضح ذلك تفصيلا في الأدوار التعليمية التي كانت كلها للذكور بنسبة ١٠٠٪ ، والأدوار الاجتماعية وصلت للذكور إلى ٩٣,٣٪ في حين وصلت إلى ٦,٧٪ للإناث ..

٤ - أن ملاح الجنسوية في الصورة والرسم جاءت مميزة للذكور عن الإناث أيضا ،

حيث وصلت لدى الذكور إلى ٦٢٪ على حين انخفضت لدى الإناث إلى ٣٨٪ .

وقد اتضح ذلك تفصيلا في الصورة التعليمية ، حيث نالت نسبة ٦٠,٨٪ على حين انخفضت لدى الإناث إلى ٣٩,٢٪ ، كما أن الصور الاجتماعية جاءت كلها لصالح البنين بنسبة ١٠٠٪ .

٥ - أن ملامح الجنسية اختلفت أوزانها النسبية باختلاف فئات التحليل . فقد حظيت اللغة بنصيب وافر ، حيث كانت نسبتها المقوية ٧٢,٤٪ ، ثم انخفضت هذه النسبة بدرجة كبيرة في المحاذج ، حيث وصلت إلى ١٩,٥٪ ، ثم عاودت الانخفاض مرة ثانية في الأدوار ، حيث وصلت نسبتها إلى ٢,٣٪ ، وارتفعت قليلا في الصور والرسوم ، حيث وصلت نسبتها إلى ٥,٨٪ .

وننتقل الآن لعرض نتائج تحليل مضامين كتاب القراءة العربية لتلاميذ الصف الثاني كما يلي :

١ - أن ملامح الجنسية تظهر مميزة لجنس الذكور عن جنس الإناث في المعالجات اللغوية ، حيث وصلت لدى الذكور إلى ٩٠,٩٪ على حين انخفضت لدى الإناث إلى ٩,١٪ .

وقد اتضح ذلك تفصيلا في الأعلام ، حيث نال الذكور ٧١,٦٪ على حين انخفضت نسبة الإناث إلى ٢٨,٤٪ ، والصفات ٨٥,٨٪ في مقابل ١٤,٢٪ ، والضمائر ٩٠,٧٪ في مقابل ٩,٣٪ ، والأفعال ٩٥,٨٪ في مقابل ٤,٢٪ ، على حين جاءت أسماء الإشارة مميزة للإناث عن الذكور ، حيث كانت ٥٨,٤٪ للإناث في مقابل ٤١,٦٪ للذكور . أما أسماء الموصول فقد استخدمت مرتين لصالح الذكور لا الإناث .

٢ - أن ملامح الجنسية في المحاذج الخاصة بالذكور والإناث جاءت لصالح الذكور ، حيث وصلت إلى ٨٨,٨٪ للذكور في مقابل ١١,٢٪ للإناث .

واتضح ذلك تفصيلا في المحاذج المهنية والحرفية ، حيث نال الذكور ٩٤,٩٪ في مقابل ٥,١٪ للإناث ، والمحاذج الأسرية ٥٣,٥٪ في مقابل ٤٦,٥٪ ،

والمهاذج العمرية ٩٦,٨٪ في مقابل ٣,٢٪ .

٣ - أن ملامح الجنسية في الأدوار جاءت مميزة للذكور عن الإناث ، حيث نال الذكور ٩٣,٤٪ في مقابل ٦,٦٪ للإناث . وقد اتضح أن هذه الأدوار جاءت كلها معبرة عن الأدوار الاجتماعية .

٤ - أن ملامح الجنسية في الصور والرسوم جاءت مميزة للذكور عن الإناث أيضا ، حيث وصلت لدى الذكور إلى ٧٤,١٪ في مقابل ٢٥,٩٪ للإناث . وقد اتضح ذلك تفصيلا في الصور والرسوم التعليمية ، حيث حصل الذكور على ٧٦٪ وحصلت الإناث على ٢٤٪ . أما الصور والرسوم الاجتماعية فقد كانت نسبتها متساوية لدى كلا الجنسين .

٥ - أن ملامح الجنسية اختلفت أوزانها النسبية باختلاف فئات التحليل . فقد حظيت اللغة بنصيب وافر ، حيث كانت نسبتها المئوية ٨٤٪ ، وقد انخفضت هذه النسبة في المهاذج إلى ١٧,٣٪ ، وانخفضت بشكل واضح في الأدوار إلى ٣٪ ، وكذلك في الصور إلى ٢,٧٪ .

وننتقل الآن لنعرض نتائج تحليل مضامين كتاب القراءة العربية للصف الثالث من التعليم الأساسي وهي كما يلي :

١ - أن ملامح الجنسية تظهر مميزة لجنس الذكور عن جنس الإناث في المعالجات اللغوية ، حيث نال الذكور ٩٦,٦٪ على حين انخفضت نسبة الإناث إلى ٣,٤٪ .

وقد اتضح ذلك تفصيلا في أسماء الأعلام ، حيث نال الذكور ٩٠,٣٪ على حين نال الإناث ٩,٧٪ ، وأسماء الإشارة وأسماء الموصول حصلت على ستة أسماء لصالح الذكور ، والصفات على تسعة عشر اسما لصالح الذكور أيضا ، وحصل الذكور في مجال الضمائر على ٩٥,٨٪ في مقابل ٤,٢٪ للإناث ، والأفعال ٩٧,٨٪ في مقابل ٢,٢٪ .

٢ - أن ملامح الجنسية في المهاذج الخاصة بالذكور والإناث جاءت لصالح الذكور ، حيث وصلت إلى ٩٠,٦٪ للذكور في مقابل ٩,٤٪ .

واتضح ذلك تفصيلا في المهادج المهنية ، حيث نال الذكور ٩٥,٦٪ على حين نالت الإناث ٤,٤٪ . والمهادج العمرية ٧٧,٩٪ في مقابل ٢٢,١٪ .

٣ - أن ملاحج الجنسية في الأدوار جاءت مميزة للذكور عن الإناث ، حيث نال الذكور ٩٠٪ ونالت الإناث ١٠٪ .

واتضح ذلك تفصيلا في الأدوار التعليمية التي وصلت نسبتها لدى الذكور إلى ٨٨,٨٪ على حين وصلت إلى ٢,٢٪ لدى الإناث ، وجاء دور واحد للذكور في المجال الاجتماعي .

٤ - أن ملاحج الجنسية في الصور والرسوم جاءت متساوية بين الذكور والإناث ، على حين تميزت صور الإناث عن صور الذكور ، فوصلت لدى الإناث إلى ٦٦,٦٪ في مقابل ٣٣,٤٪ للذكور .

٥ - أن ملاحج الجنسية اختلفت أوزانها النسبية باختلاف فئات التحليل . فقد حظيت اللغة بنصيب وافر ، حيث كانت نسبتها المئوية ٨٨,٢٪ ، على حين انخفضت هذه النسبة إلى ٧,٨٪ في المهادج ، كما ازداد انخفاض هذه النسبة إلى ٢,٥٪ في الأدوار ، وكذلك في الصور والرسوم ، حيث وصلت النسبة المئوية إلى ١,٥٪ .

ونسغل الآن لعرض نتائج تحليل مضامين كتاب اللغة العربية للصف الرابع من التعليم الأساسي . وهي كما يلي :

١ - أن ملاحج الجنسية تظهر مميزة لجنس الذكور عن جنس الإناث في المعالجات اللغوية ، حيث نال الذكور ٩٣,٩٪ على حين انخفضت النسبة لدى الإناث إلى ٦,١٪ .

وقد اتضح ذلك تفصيلا في أسماء الأعلام ، حيث نال الذكور ٨٨,٨٪ على حين نالت الإناث ١١,٢٪ ، والصفات ٩٢,٦٪ في مقابل ٧,٤٪ ، والضمائر ٩٦,٣٪ في مقابل ٣,٧٪ ، والأفعال ٩٥,٣٪ في مقابل ٤,٧٪ ، على حين أن أسماء الإشارة كانت ثلاثة أسماء للإناث واسمين للذكور .

٢ - أن ملاحج الجنسية في المهادج الخاصة بالذكور والإناث جاءت لصالح الذكور ،

حيث وصلت إلى ٩١,٩٪ للذكور في مقابل ٨,١٪ للإناث .
 واتضح ذلك تفصيلا في المحاذج المهنية والدينية ، حيث جاءت كلها للذكور
 بنسبة ١٠٠٪ وكذلك المحاذج الأسرية بنسبة ٨٣,٨٪ في مقابل ١٦,٢٪ ،
 والعمرية بنسبة ٨٥٪ ، في مقابل ١٥٪ .

٣ - أن ملامح الجنسية في الأدوار جاءت مميزة للذكور عن الإناث ، حيث نال
 الذكور ٩١,٦٪ على حين انخفضت النسبة إلى ٨,٤٪ لدى الإناث .
 واتضح ذلك تفصيلا في الأدوار العلمية والاجتماعية ، حيث جاءت كلها
 لصالح الذكور بنسبة ١٠٠٪ ، وكذلك الأدوار التعليمية كانت ٨٣,٣٪ ،
 للذكور في مقابل ١٦,٧٪ للإناث .

٤ - أن ملامح الجنسية في الصور والرسوم جاءت مميزة للذكور عن الإناث أيضا ،
 حيث وصلت لدى الذكور إلى ٨٧,٥٪ على حين انخفضت لدى الإناث إلى
 ١٢,٥٪ .

واتضح تفصيلا في الصور التعليمية والعلمية ، حيث جاءت كلها للذكور ،
 والاجتماعية جاءت ثلاث صور للذكور في مقابل صورة واحدة للإناث .

٥ - أن ملامح الجنسية اختلفت أوزانها النسبية باختلاف فئات التحليل . فقد
 حظيت اللغة بنصيب وافر ، حيث كانت نسبتها المئوية ٧٩,٣٪ ثم انخفضت
 إلى ١٥,٧٪ في المحاذج ، وانخفضت مرة ثانية في الأدوار بنسبة ٣,٨٪ ، وفي
 الصور ١,٢٪ .

وننتقل الآن لعرض نتائج تحليل مضامين كتاب اللغة العربية لتلاميذ
 الصف الخامس . وهي كما يلي :

١ - أن ملامح الجنسية تظهر مميزة لجنس الذكور عن جنس الإناث في المجالات
 اللغوية ، حيث نال الذكور ٩٨٪ على حين انخفضت النسبة لدى الإناث
 إلى ٢٪ .

وقد اتضح ذلك تفصيلا في أسماء الأعلام ، والإشارة والموصولة ، حيث كانت

لصالح الذكور بنسبة ١٠٠٪ ، وكذلك الصفات بنسبة ٩٦٪ للذكور في مقابل ٤٪ لدى الإناث ، والضمائر ٩٨,٣٪ في مقابل ١,٧٪ ، والأفعال ٩٨,٣٪ في مقابل ١,٧٪ أيضا .

٢ - أن ملامح الجنسية في نماذج الخاصة بالذكور والإناث جاءت لصالح الذكور ، حيث وصلت إلى ٩٥,٣٪ على حين نالت الإناث ٤,٧٪ .
واتضح ذلك تفصيلا في نماذج المهنة والحرفة والدينية ، حيث كانت كلها للذكور بنسبة ١٠٠٪ ، والأسرية بنسبة ٨٦,٤٪ في مقابل ١٣,٦٪ والعمرية بنسبة ٩٦,٥٪ في مقابل ٣,٥٪ .

٣ - أن ملامح الجنسية في الأدوار جاءت مميزة للذكور عن الإناث ، حيث نال الذكور كل الأدوار التعليمية والعلمية والاجتماعية بنسبة ١٠٠٪ .

٤ - أن ملامح الجنسية في الصور والرسوم جاءت مميزة للذكور عن الإناث أيضا ، حيث وصلت لدى الذكور إلى ٦٦,٦٪ على حين انخفضت لدى الإناث إلى ٣٣,٤٪ أى إلى النصف تقريبا .

٥ - أن ملامح الجنسية اختلفت أوزانها النسبية باختلاف فئات التحليل ، فقد حظيت اللغة بنصيب وافر وصل إلى ٨٦,٧٪ ، ثم انخفضت في النماذج إلى ١٠,٢٪ ، ثم انخفضت بشكل واضح في الأدوار إلى ٢,٨٪ وفي الصور إلى ٠,٣٪ .

ونتقل الآن إلى التعليق العام على نتائج تحليل كيب اللغة العربية بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي .

تعليق عام على النتائج

يتضح من تحليل كيب اللغة العربية في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي ما يلي :

١ - دور المرأة لا يتعدى المنزل ، فهي تلاعب الأطفال ، وتعمل لهم الطعام ،

وترضع المواليد ، وتُعَدُّ المائدة ، وترتب الفراش ، اللهم إلا في بعض الأحوال النادرة تظهر في صورة معلمة أو طبيبة فقط .

٢ - دور الرجل يتسع ليتعدى المنزل إلى جلب الرزق والإشراف على شؤون الأسرة ، وتوجيه الأولاد ، كما أن الرجل يظهر في صور مهنية متنوعة .

٣ - جميع ربوس الأمثلة في كتب اللغة العربية موجهة للمذكر ، ولم تلنفت إلى المؤنث .

٤ - ظهرت بعض الصور القليلة التي تقول « لا للجنسوية » مثل قيام الرجل في إعداد المائدة ، وترتيب الفراش في حجرة النوم ، وإعداد الطعام في المطبخ .

٥ - الصورة العامة لكتب اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي تشير إلى التهمية في أدوار الرجل والمرأة ، كما تؤكد إيمان مؤلفي هذه الكتب بالجنسوية ، وكذلك عدم الانتفات إلى أدوار المرأة في مجالات متعددة احتلتها خارج المنزل . فهي في ميادين الاقتصاد والسياسة والخدمات الطبية والتعليمية وفي مجالات الأعلام - لها أدوار متنوعة ومتعددة ، كما أنها تقدم إنجازات كثيرة لتطويع المجتمع المصري والعربي .

كل ما سبق يدعو إلى ضرورة مراجعة كتب اللغة العربية لتحقيق التوازن المنشود بين المرأة والرجل ؛ حتى ينشأ الأطفال مزودين بمفاهيم المساواة والعدل ، بعيدين عن فكرة الجنسوية التي تعوق التقدم الاقتصادي والاجتماعي الذي تنشده مصر .



الدراسة الثانية

تحليل محتوى كتب القراءة والنصوص الأدبية لصفوف الحلقة الثانية من التعليم الأساسي (*)

تتوزع موضوعات القراءة والنصوص الأدبية على ١٣٠ موضوعاً موزعة على ثلاثة كتب وذلك على النحو التالي :

١ - كتاب القراءة والنصوص الأدبية للصف الأول الإعدادي ، ويضم خمسة مجالات ، تحتوي على ٤٠ موضوعاً ، وهي : المجال الأول (آداب وأخلاق وقيم) ويضم أحد عشر موضوعاً هي : آداب سامية ، جزاء الاستقامة ، ابتهاج الفجر ، حق الجار ، رجل وحكاية ، أكبر الكبائر ، من وصية الإمام علي ، في هذه الدنيا من هو أجود منك ، من خطبة لأبي بكر الصديق ، نصيح ، نشوة الأمل .

- المجال الثاني (الوطن) ويضم ثمانية موضوعات هي : فرحة النصر ، إلى شباب النيل ، الأقصر ، الأزهر ، أغنية إلى الإسكندرية ، كنوز توت عنخ آمون ، نخيلك يا مصر ، نخيل محفوظ .

- المجال الثالث (البيئة والطبيعة والإنسان) ويضم تسعة موضوعات هي : جمال الشمس ، وصف الشمس ، العجوز والأرض ، قرمتي ، عند الجدار ، الحوت ، أخطار تلوث البيئة ، الكنز الحقيقي ، فراشة أو زهرة .

- المجال الرابع (الثقافة) ويضم أربعة موضوعات هي : الخط العربي ، الكتاب خير الصحاب ، لفنة كريمة ، عالم الموسيقى .

- المجال الخامس (العلم والتقدم) ويضم ثمانية موضوعات ، هي : العلماء ورثة الأنبياء ، لماذا نرتاد الفضاء ؟ ، كيف يعمل الصاروخ ؟ ، الحاسب

(*) أعدت هذه الدراسة دكتور محمد حسن المرسي الأستاذ المساعد بكلية التربية بدمياط جامعة المنصورة .

الآلى ، قصة القمح قصة الحضارة ، الانفلونزا مرض الشتاء العنيد ، الإصاف المنزلى ، قصة البهد .

٢ - كتاب القراءة والنصوص للصف الثانى الإعدادى ، ويضم خمسة محاور ، تحوى على ستة وأربعين موضوعا وهى :

- المحور الأول : (قيم وأخلاق) ويضم أربعة عشر موضوعا هى : قدرة الله ، صفات المؤمن ، الدين يحارب الإسراف ، السلامة فى الاعتدال ، مسئولية الجماعة ، الكذب ، نصائح ، من حكم الكلام ، كن جميلا ، الخليفة العادل ، اهتمم للحياة ، وصف أكل ، صغيرى بادية ، فن الحياة .

- المحور الثانى (وطنيات) ويضم عشرة موضوعات هى : مصر الحياة ، يا مصر ، القاهرة ، المرأة العربية ، طائر يغنى ، صلاة الشمس ، الحداد الثائر ، سيف الدولة الحمدانى ، خطبة للزعيم مصطفى كامل ، موقعة الزلاقة .

- المحور الثالث (غرائب وعجائب) ويضم ستة موضوعات ، وهى : من نوادر العرب ، الحمامة المطوقة ، مع الطير ، طرائف علمية ، الجوارح من الطير ، ألعاب القوى .

- المحور الرابع (وصف الطبيعة) ويضم سبعة موضوعات هى : شم النسيم ، سنبله تغنى ، النخيل ، غصن صغير ، مأساة عصفورة ، الليل ، الربيع شباب الزمان .

- المحور الخامس (علم وعلماء) ويضم تسعة موضوعات هى : نوبل وجائزته ، أديسون والمصباح الكهربى ، أبو الريحان البيرونى ، النظافة ، الكتب ، هيا نقرأ ، من مسرحية عنترة ، ورق البردى ، قصة النار .

٣ - القراءة والنصوص الأدبية للصف الثالث ، ويضم ست وحدات تتوزع على أربعة وأربعين موضوعا ، هى :

- الوحدة الأولى (القيم والفن العليا) وتضم ثمانية موضوعات هى : أدب رفيع ، القوى الحق ، يا بتى ، ولدى ، الصداقة ، سلوك قوم ، الظلم وخيم العاقبة ، عزة وتواضع .

- الوحدة الثانية : (أعلام العرب) وتضم خمسة موضوعات هي : مصعب بن عمير ، صلاح الدين الأيوبي ، محمود تيمور ، أطباء مصريون ، أنا ابن حضارتي .

- الوحدة الثالثة (مصر والوطن العربي) وتضم سبعة موضوعات هي : الفداء العظيم ، عشت يا مصر ، يوم خالد من أيام مصر ، من ليالى أكتوبر ، معرض الكتاب ، أسوان ، يا فية النيل .

- الوحدة الرابعة (الأدب والفكر) وتضم ثمانية موضوعات هي : الحسن من الكلام ، الإسلام والتقدم ، كرامة الفكر ، ميلاد شاعر ، أين أيام لذي وشباني ، الأدب ، القراءة المثمرة ، الجمال .

- الوحدة الخامسة (الحياة والبيئة) وتضم ثمانية موضوعات هي : خلقت طليفا ، العمل الذى لم يكمل بعد ، السماء ، ابتسم للحياة ، الحبة ، بهجة ، شم النسيم ، الفروسة والصيد .

- الوحدة السادسة (العلم والمستقبل) وتضم سبعة موضوعات هي : ضوابط وموازن ، من منجزات العلم ، تلوث البيئة ، الطاقة الشمسية ، دوران النجوم ، الحضارات غذاء ودواء وعلاج ، الحياة سنة ٢٠٠٠ .

وعلى هذا يكون عدد الموضوعات فى الكتب الثلاثة بالمرحلة الإعدادية ١٣٠ موضوعا ، ثم اختيار ثلاثة عشر موضوعا عشوائيا بنسبة ١٠٪ لتحليلها على ضوء فكرة الجنسية .

ويمكن عرض نتائج تحليل كتب القراءة والنصوص الأدبية للصفوف الثلاثة بالحلقة الثانية من التعليم الأساسى كما يلى :

١ - أن ملامح الجنسية تظهر واضحة تميز جنس الذكور على جنس الإناث فى المعالجات اللغوية لموضوعات كتاب القراءة والنصوص الأدبية للصف الأول الإعدادى ، ففى المجموع الكلى تركزت ملامح الجنسية حول الذكور بنسبة ٨٧٪ فى حين أن نصيب الإناث كان ١٣٪ .

وبالنسبة لفئات التحليل ففى جانب اللغة كانت النسبة لصالح الذكور

بمقدار ٨٦٪ نظير ١٤٪ للإناث ، وفيما يختص بالأعلام كانت النسبة ٩٨٪ لصالح الذكور ، والضمائر أيضا بنسبة ٨٩٪ ، وكذا الأفعال بنسبة ٩٠٪ أيضا .

وبالنسبة للنماذج المختلفة والتي من المفترض أن تعرض بشكل متوازن نجد أن الكفة تميل كلية لصالح الذكور ، حيث وصلت إلى ١٠٠٪ فيما يختص بالنماذج المهنية والحرفية ، والنماذج الدينية ، والنماذج العمرية ، حتى النماذج الأسرية كانت راجحة لصالح الذكور بنسبة ٨٧٪ . وهذا الوضع يتحقق أيضا في الأدوار التعليمية والعلمية والاجتماعية التي من المفترض أن تتحدث عن الجنسين بتوازن نجد أنها تُلغى أدوار الإناث تماما ؛ فالكفة راجحة لصالح الذكور بنسبة ١٠٠٪ وبالنسبة للصور فكتب القراءة بشكل عام خالية من الصور ، أما هذا الكتاب فتصادف أن موضوع نجيب محفوظ صُدر بصورة ، أما بقية موضوعات العينة فلم يكن فيها ما يشير إلى الاهتمام بالجانب الأنثوي .

مما سبق يتضح أن ملامح الجنسانية تنحاز كلية لصالح الذكور ، وتهمل الجانب الأنثوي إلى حد كبير ، مع أنه يمثل نصف القطاع الطلابي والمجتمعي .

٢ - هناك ملاحظات جديرة بالاهتمام وتدعونا لإعادة النظر في الوضع الحالي للكتاب وهي طغيان الجانب اللغوي من حيث وزنه النسبي ؛ إذ بلغ مجاونه المتعددة ٨٦٪ ، أما النماذج المهنية والحرفية والدينية التي يجب أن نبرزها ، والأدوار التعليمية والعلمية والاجتماعية التي ينبغي أن نجلبها ونظهرها فكان نصيب كل منها متواضعا جدا ، إذ بلغ الوزن النسبي للنماذج ٨٪ ، والأدوار ٦٪ .

٣ - الصور التي يجب أن تخلى لها مساحة من كتب القراءة ، لم يعتمد عليها الكتاب بشكل مؤثر ؛ لذا لن نخصص لها أى وزن نسبي ؛ لأنها يوضعها الحالي تعكس وضعا مستغريا لا يعطيها أى اهتمام أو وزن .

ويتضح من تحليل موضوعات القراءة والنصوص الأدبية للصف الثانى الإعدادى فى ضوء فكرة الجنسية ما يلى :

١ - أن ملاح الجنسية تنحاز بوضوح لجنس الذكور على حساب جنس الإناث ، ففى المجموع الكلى لعناصر فئات التحليل كانت النسبة الكلية للذكور ٧٨٪ فى حين كانت ٢٢٪ للإناث . وفيما يختص بعناصر اللغة كانت النسب لصالح الذكور بشكل سابق ، ففى أسماء الأعلام كانت ٩٥٪ للذكور ، ٥٪ للإناث ، وعلى العموم كانت الكفة راجحة لجنس الذكور فى المجموع الكلى لفئة اللغة ، فقد بلغت ٨٠٪ لصالح الذكور ، و ٢٠٪ للإناث ، مما يدل على أن الأحاديث واللغة تتمركز حول الذكر وتتخذة محورا لها .

٢ - وفيما يتعلق بالتماذج نجد هناك ما يشبه الاتزان هذه المرة ، ولعل ذلك راجع إلى أن العينة المختارة من الموضوعات تضمنت موضوع (المرأة العربية) ، على العموم كان الناتج النهائى ما يشبه التعامل فى النتيجة الكلية للتماذج المهنية والدينية والأسرية والعمرية ؛ إذ بلغت ٤٨٪ للذكور و ٥٢٪ للإناث .

٣ - وبالنسبة للأدوار فكانت الأدوار التعليمية لصالح الذكور بنسبة ١٠٠٪ ، وما بلغت النظر بحق أنه لم يكن هناك حديث عن الأدوار العلمية للذكور أو الإناث فى وقت يسيطر فيه العلم والعلماء على كل ناحية من نواحي الحياة ، وفيما يختص بالأدوار الاجتماعية فقد كانت النسبة لصالح الذكور بنسبة ٥٤٪ .

٤ - الملفت للنظر أيضا فى هذا الجدول تركيز المعالجات على الجوانب اللغوية التى بلغ وزنها النسبى ٨٩٪ ، وتخصيص وزن نسبى قليل جدا للتماذج والأدوار ؛ إذ بلغ فى الأولى ٧٪ والثانية ٤٪ ، ونحن أحوج ما نكون إلى رفع الوزن النسبى للتماذج والأدوار مع إيجاد صيغة لتحقيق التعادل والحيطة بالنسبة للذكور والإناث ، وذلك لرسم نماذج صالحة تصبح قدوة للتعلمين ، وتبرز الأدوار التعليمية والعلمية والاجتماعية التى يؤدىها كل جنس من الجنسين .

٥ - لم يتضمن هذا الكتاب (القراءة والنصوص الأدبية للصف الثانى الإعدادى) أية صورة فى وقت من المفترض أن تلعب فيه الصورة دورا كبيرا فى العملية

التعليمية ، وتحظى بأهمية مناسبة .

ويتضح من تحليل محتوى موضوعات العينة اختارة من موضوعات القراءة والنصوص للصف الثالث الإعدادى ما يلى :

١ - الانحياز الواضح لجنس الذكور وتغليب على جنس الإناث ؛ إذ بلغت النسبة الكلية للذكور ٨٦٪ فى حين كانت نسبة الإناث ١٤٪ ، وسادت هذه النسبة تقريباً فيما يختص بالجانب اللغوى فقد كانت نسبة الذكور ٨٥٪ ونسبة الإناث ١٥٪ ، وبلغت النسبة ذروتها فى أسماء الأعلام فكانت لصالح الذكور نسبة ١٠٠٪ .

٢ - فيما يختص بالتماذج والأدوار فكان الانحياز كاملاً ، والحديث كله متمركز حول الذكور ، فقد بلغت النسبة ١٠٠٪ لصالحهم - وفى هذا إلغاء واضح للنماذج المهنية والدينية والأسرية والعمرية والأدوار التعليمية والعلمية والاجتماعية للإناث .

٣ - لم ترد فى هذا الكتاب أية صورة .

٤ - بشكل عام كما حدث فى الكتابين السابقين يطفى الوزن النسبى للجانب اللغوى إذ يبلغ ٨٩٪ من المحتوى ، فى حين خصص للنماذج المهنية والدينية والأسرية والعمرية وزن نسبى ٦٪ وكذا جانب الأدوار التعليمية والعلمية والاجتماعية فلم تحظ إلا بوزن نسبى قدره ٥٪ .

ويتضح من النتائج الجمعية لتحليل المحتوى فى الكتب الثلاثة المقررة على الصفوف الثلاثة فى المرحلة الإعدادية ما يلى :

١ - التركز الواضح ، والتحيز الكامل لجنس الذكور ، وإغفال المعالجات المختلفة لجنس الإناث وبشكل عام تصل نسبة الذكور فى الجانب اللغوى ٨٤٪ ونسبة الإناث ١٦٪ ، وتصل هذه النسبة فى أسماء الأعلام إلى ٩٨٪ لصالح الذكور ، مما يؤكد أن اللغة فى الكتاب لا تعكس الواقع الحقيقى للممارسات اللغوية فى المواقف الحياتية .

٢ - فيما يختص بالتماذج فقد كانت النماذج المهنية لصالح الذكور بنسبة ٩٨٪ مما

يلغى الأدوار الدينية للإناث ، وهذا ما لا يقول به واقع الحياة . وحتى بالنسبة للأدوار الأسرية والعمرية فقد كانت لصالح الذكور بنسبة ٩٠٪ ، ٨٠٪ مع أن أدوار الإناث عديدة في هذا المجال أمّا وأختنا وزوجة وابنة وزميلة . على العموم كانت النسبة العامة للنماذج ٨٤٪ لصالح الذكور نظير ١٦٪ لصالح الإناث ، وهي نسبة نرى أنها غير متكافئة .

٣ - بالنسبة للأدوار التعليمية والعلمية كانت لصالح الذكور بنسبة ١٠٠٪ ، وهذا أمر لا يعكس أبداً الواقع المجتمعي ؛ حيث تشارك الإناث بنسبة تكاد تقارب نسبة الذكور في مجالات الحياة كافة - حتى في الأدوار الاجتماعية ، فالتركيز أيضاً على دور الذكور ؛ إذ بلغت نسبته ٨٢٪ فأين دور الأنثى كما قلنا أمّا وزوجة وابنة وزميلة .

٤ - بالنسبة للصور فإن الكتب بشكل عام لا تحوى صوراً ، اللهم إلا كتاب الصف الأول ، وهي صور لا تعكس أدنى اهتمام فهي مرسومة ، ومن رسمها مبتدئ ، بحث إنها لم تلعب دوراً حقيقياً في العملية التعليمية ، وعلى هذا يمكن أن نزعّم أن الوزن النسبي الذي خصص للصور كان ١٠٪ .

٥ - ركزت المعالجات على الجانب اللفوي ، فقد بلغ الوزن النسبي لعناصر اللغة ٨٨٪ ، أما الوزن النسبي للنماذج المهنية والدينية والأسرية والعمرية فقد بلغ فقط ٧٪ ، وهذا أمر يدعو لإعادة النظر في هذا الأمر وإعطاء وزن نسبي أعلى للنماذج ؛ كى تخلق نماذج للقراءة يقتدى بها التلاميذ ، ومن الملفت للنظر أن نسبة النماذج الدينية للإناث كانت ٢٪ والذكور ٩٨٪ ، وفي هذا تحيز غريب يكاد يلغى الدور الديني للإناث في هذا المجتمع .

٦ - أن الأدوار التعليمية والعلمية والاجتماعية لم تحظ إلا بوزن نسبي هو ٥٪ فقط ، وهي نسبة تحتاج إلى إعادة نظر في وقت ننادى فيه بقيم التعليم والعلم والسلوك الاجتماعي المرغوب .

تعليق عام على النتائج

على ضوء نتائج تحليل محتوى كتب القراءة والنصوص الأدبية للمصفوف الثلاثة للمرحلة الإعدادية ، التي أظهرت التركيز الشديد على الذكور ، وإبراز أدوارهم ، ونماذجهم بنسب تصل أحيانا إلى ٩٨ ٪ ، ١٠٠ ٪ لصالح الذكور ، مما يشكل ظاهرة غير طبيعية ، ووضعنا مستغبرا يؤدي إلى ظاهره غير تربوية ؛ إذ ينسى أو يتناسى دور يقوم به الإناث اللاتي يشكلن نصف المجتمع ، كما اتضح أن الموضوعات المختلفة للقراءة والنصوص التي تشكل لب الدراسة اللغوية تنصب بشكل أساسى على العناصر اللغوية فيما يختص بظاهرة الجنسية ؛ إذ يصل وزنها النسبى إلى ٨٨ ٪ ، في الوقت الذى خصصت فيه أوزان نسبية قليلة جدا لكل من الأدوار والنماذج تراوحت في الغالب بين ٥ ٪ ، ٧ ٪ .

وفي هذا الصدد نود أن نشير إلى الأمور الآتية :

- ١ - كتب القراءة والنصوص الأدبية للمرحلة الإعدادية بوضعها الحال جيدة جدا من حيث موضوعاتها ، وتدريباتها ، وموقفها في اختيارها للنصوص ، إلا أنها تحتاج إلى إعادة نظر فيما يتصل بفكرة الجنسية .
- ٢ - ضرورة المساواة بين الذكور والإناث خلال المعالجات اللغوية المختلفة ، وذلك فيما يختص بأسماء الأعلام ، وأسماء الإشارة ، وأسماء الموصول ، والصفات ، والضمائر ، والأفعال ، حتى لا تتركز المعالجات حول الذكور بشكل متحيز ، وإلغاء الحديث عن الإناث كأن الحديث عنهن عورة يجب أن تخفى أو تتوارى .
- ٣ - فيما يختص بالنماذج المهنية ، والدينية ، والأسرية ، والعمرية فيجب إبراز النماذج الأنثوية بالقدر الذى تبرز فيه نماذج الذكور ؛ وذلك لتحقيق القدوة في وقت نحتاج فيه إلى التركيز على النماذج القدوة من الجنسين الذكور والإناث على حد سواء .
- ٤ - فيما يختص بالأدوار التعليمية ، والعلمية ، والاجتماعية يجب إبراز دور الإناث في

هذه العناصر ، بنفس القدر الذى يبرز فيه أدوار الذكور ، ومن الظلم التركيز على أدوار الذكور فقط ، فى الوقت الذى تقوم فيه الإناث بأدوار فى الأهمية تعدل ما يقوم به الذكور ، بل إنها تفوقها من بعض المجالات ، كما أن لها مجالاتها الخاصة فى بعض الأحيان .

٥ - إعطاء كل من الهاذج والأدوار أوزاناً مناسبة تتناسب مع أهميتها وعظورتها ، حتى لا تغفل كل النشاطات اللغوية متمركزة حول أشياء قد تكون ذات أهمية قليلة فى الوقت الذى نحتاج فيه إلى إبراز الهاذج المشرفة للذكور والإناث ، وإبراز الأدوار التى يلعبها كل من الذكور والإناث فى هذا المجتمع .

٦ - الاهتمام بالصور فى كتب القراءة والنصوص الأدبية ، وذلك لما يمكن أن تلعبه الصور من أدوار مهمة فى تسهيل عملية الاتصال ، ومن المعلوم أن الصور ليست غاية فى ذاتها ، إنما هى وسائل للتشويق ، والتقليل من جفاف الاتصال اللفظي ، وعلى هذا فمن المسلم به أن تكون الصورة متكاملة مع موضوع الدرس ، محققة لأهدافه ، فيها جمال يمكن أن يمس وأن يتذوق ، وليست مجرد مقطوعات غير مفهومة . وفوق كل ذلك ، وقبل ذلك يجب ألا تركز الصور على الذكور دون الإناث ، بل توزع بهدالة على الفريقين على حد سواء .

الاجتهادات الجنسية الشائعة

فى الكتب المدرسية المصرية

١ - كشف تحليل محتوى الكتب المدرسية الأبعاد المختلفة لشخصية المرأة على أساس ارتباطها الأسرى باعتبارها أما ، على حين نادراً ما يتم تعريف شخصية الرجل باعتبارها أباً ، وتبدو الأم مرتبطة بأعمال المنزل والأهومة ، على حين يبدو الأب شخصاً منتجاً يعمل بمجد خارج المنزل ويحصل على الأجر . وهذه الصورة فى حد ذاتها مؤشر للجنسوية ، وبالتالي فإنها تظهر الرجل متفوقاً على المرأة .

٢ - المهن النسائية التى ذكرت فى الكتب الدراسية بالتعليم الأساسى ينقصها

التنوع ، كما أنها سطحية إلى حد ما ، ولا تنقل إلا القيم الذاتية للمرأة ، وتجعل سوق العمل حكرا على الرجال ، وبالتالي يصبح الرجل هو « السيد » في بيته ، ويتمتع بمركز مرموق في نظر أبنائه ، مما يسمح للطفل بأن يناقش والده في مختلف الأمور ، أو يسأله رأيه أو يطلب منه نصيحة ، أما الفتاة فهي مثل أمها زوجة وأم المستقبل .

٣ - أظهرت عملية التحليل أن الكتب الدراسية تصف الذكور ببعض الصفات النمطية الإيجابية مثل : العنف والخشونة ، والاستقلالية ، والإزادة ، والشجاعة ، والذكاء ، وقوة الشخصية ، وإصدار الأوامر ، وتحمل المسؤوليات ، أما الإناث فتنسب إليهن صفات نمطية سلبية مثل : الوداعة ، والحساسية ، والخضوع والاستسلام ، والعجز ، والخوف ، والشكوى ، والتعب ، والمرض ، وعدم القدرة على الإنتاج .

٤ - إن تحقيق الهوية الجنسية في المجال اللغوي أمر ضروري يساعد على تحقيق وظيفة اللغة عند الأطفال ؛ ذلك أن عرض أسماء الأعلام وأسماء الإشارة والصفات والضمائر والأفعال المرتبطة بالبنات أو المرتبطة بالبنين تساعد على تقديم المفردات النشطة لدى هذا الجنس أو ذاك . كما أنها تحقق التواصل اللغوي بقدر موفور من المفردات والأنماط اللغوية المستخدمة في الحياة اليومية والممارسات اللغوية داخل البيئة التي يعيشها البنون أو البنات ، ومن هنا يكون الالتفات إلى الجنسية عند انتقاء اللغة المقدمة للبنين أو البنات مدخلا يساعد على تحقيق الوظيفية في استخدام اللغة العربية .

إن البحث عن مدى تحقيق الهوية الجنسية في المواد المطبوعة التي تقدم للأطفال عبر الكتب الدراسية تبحث ملامح الجنسية ومدى تردها لدى المذكر والمؤنث بالنسبة للإنسان لتعيد التوازن المنشود بين النوعين ، بيد أنه لا توجد في اللغة العربية أفعال أو ضمائر خاصة ، تقتصر على التعبير عن الإنسان دون غيره . وهذا يعني أن اللغة المستخدمة مع غير الإنسان تشكل مع غيرها حصيلة التاج اللغوي للطفل ، فإذا كانت هذه اللغة تتعامل مع

حيوان أو طائر أو نبات أو جماد فإن الصيغة اللغوية للمذكر تظل طاغية (أحمد طاهر حسنين وآخرين ص ٦) ومن هنا وجب الإكثار من الصيغ اللغوية والمفردات اللغوية التي تلتصق بالمذكر والمؤنث من الإنسان ، والتي تتمحور حولها النصوص اللغوية ؛ لتعكس أنشطة المذكر أو المؤنث بدرجة تحقق التوازن بين الجنسين .

٥ - كتب التاريخ تقلل من دور المرأة في تطور المجتمعات الإنسانية . بالرغم من أن النساء في تلك المجتمعات قد شاركن في النضال من أجل حرية مجتمعاتهن ، وهذه المشاركة لم تنعكس بعد في كتب التاريخ ؛ وذلك بسبب المواقف الجنسية ، ومن الحق أن يتم ذكر نضال المرأة وحملها للرسالة الوطنية في كتب التاريخ أسوة بالرجال .

٦ - الصور والرسوم التوضيحية جنسوية ، وترسم صوراً تقليدية عن أدوار المرأة ، بل إن بعض الكتب تتسم بتقسيم تقليدي للأدوار الجنسية ، أو تتسم بالغياب التام للمرأة ، في الوقت الذي نجد فيه هذه الرسوم والصور حكرًا على الرجل . كما أن صور النساء التي تضمنتها الكتب الدراسية تصورهن في مجالات ضيقة من المهن التي نادراً ما تتطلب المهارة أو ممارسة السلطة . وتبرز صورتان واضحتان في هذه الكتب تشيران إلى دورين هما : دور الأم ودور الفتاة الصغيرة .

٧ - وتتلقي النساء دائماً معاملة مختلفة في المواد الدراسية : فالعلوم والرياضيات مواد موجهة غالباً نحو الذكور ، وتتصف بأنماط شديدة الجمود في الأمثلة التي تضمنها ، لذلك فإن التمثيل المتكافئ لكلا الجنسين في هذه المواضيع يعتبر أمراً مهماً .

٨ - إن إشراك المرأة في تأليف الكتب المدرسية لا يزال قليلاً إن لم يكن نادراً ، وهذا الوضع بدوره يحرم الفتيات من وجود من تعبر عن مشاعرهن وإحساساتهن وأفكارهن تعبيراً صادقاً وأميناً . وليس هناك دليل علمي أو واقعي يفيد أن مجال التخطيط للمناهج وتأليف الكتب المدرسية ومراجعتها وقف على الرجال وحدهم دون النساء .

تصور مقترح لإزالة الجنسية

يستهدف وضع تصور لإزالة الجنسية من الكتب المدرسية ، خلق الوعي بقضايا التمييز القائم على الجنس لدى مخططي المناهج ، وتوفير خطوط هادئة نحو الجنسية لدى المهتمين بالمناهج الدراسية تخطيطاً وتنفيذاً وتقويماً .

وتم إعداد هذا التصور على ضوء الفلسفة النظرية التي يستند إليها الإطار النظري للدراسة الحالية ، وكذلك مفهوم الجنسية من خلال الدراسات والكتابات التي أجريت في هذا المجال ، أضف إلى ذلك اتجاهات الجنسية التي كشفت عنها عملية تحليل محتويات الكتب المدرسية في مرحلة التعليم الأساسي .

وتم التأكد من صدق التصور بعرضه على الخبراء القائمين على هذه الدراسة في جلستين على شكل نصف ذهني ، وتم تعديله بعد إعادة عرضه على اثنين من المهتمين بشطوط المناهج المدرسية وتنفيذها في كل مادة دراسية من المواد التي تناولتها الدراسة الحالية ، وهي : اللغة العربية ، والرياضيات ، والعلوم ، وهذا يعني أن التصور الحالي تم تعديله في ضوء خبرات وأفكار أحد عشر خبيراً في المناهج الدراسية من العاملين في كليات التربية ، ووزارة التربية والتعليم .

وجاءت الصورة النهائية لهذا التصور متضمنة المحاور الرئيسة التالية على الترتيب :

- ١ - أدوار الكتاب المدرسي حيال الجنسية .
- ٢ - شروط نحو الجنسية في المواد التعليمية .
- ٣ - أدوار المعلمين والمعلمات في نحو الجنسية .

ويمكن عرض هذه المحاور في شيء من التفصيل كما يلي :

١ - دور الكتاب المدرسي حيال الجنسية :

إن الكتب الدراسية لكي تكون واقعية ، لا يجب فقط أن تصور القيم السائدة في المجتمع ، بل يجب أن تقوم بنقد هذا الواقع ، وتقديم أنماط أخرى منشودة ،

حتى لا تقوم هذه الكتب ضمننا بدعم الأدوار الجنسية وترسيخها ، إن دورها هو بالتحديد تقديم النماذج التي تستطيع الفتاة الاقتداء بها ، مثل تشجيع الحياتيات غير التقليدية ، وإظهار النساء كأشخاص مستقلين اقتصادياً .

إن هناك حاجة لإلقاء نظرة جديدة على الكتب المدرسية المصرية ؛ كي يمكننا نحو الأنماط الجامدة ، وتقديم نماذج نسائية أكثر واقعية تعكس الوضع الراهن . وينبغي للكتب المدرسية تصوير الأدوار الجديدة للنساء التي تظهر قوة الشخصية . وروح الابتكار . والاستقلال والشجاعة ، والقدرة على مواجهة الأزمات ، وغيرها من الصور الإيجابية ؛ لتحل محل القيم السالبة كالضعف ، والالتكالية ، والطاعة ، والخضوع ، والسلبية .

ويمكن أن تصاغ الكتب المدرسية الجديدة لأبناء المصريين بحيث تضم النماذج التي تشجع الأبناء والبنات على السواء لاخذ أدوار إنسانية . ولا يدعى البعض أن الإسلام مسؤل عن التمييز بين وظائف الرجال والنساء ومنزلتهم . وتذكر سنية صالح أن الإسلام لا يميز بين الرجال والنساء في التعليم والعمل وإن كانت الثقافة التقليدية تميز بينهم . كما أن أى اعتراض على أداء النساء لأدوار فعالة في المجتمع يعود لعقبة الرجل الشرقى الذى يحب الشعور بالتفوق والمسئولية تجاه النساء . أى أن معايير خارجة عن نطاق الإسلام هى التي تتقبل هذا السلوك ، وليس الإسلام فى حد ذاته (سنية صالح ١٩٧٢ ص ١٩٣ - ٢٠١)

وأهم ما يمكن عمله هو تحليل الكتب المدرسية بشكل مستمر ؛ بغية إلغاء ألوان الجنسية من هذه الكتب ، ومحاولة إحياء النماذج والأدوار والصور والرسوم والأنماط اللغوية التي تساعد على خلق الوعى لدى الأطفال حول قضية المساواة بين الرجل والمرأة لمعالجة هذه القضية .

كما يمكن مواكبة الأبحاث الجديدة حول شؤون المرأة ، والتطرق فى الكتب الدراسية إلى ظروف المرأة ، وإيجاد نوع من التعاون بين المؤلفين والناشرين من جهة والمنظمات النسائية من جهة أخرى . ويمكن إضافة إلى ما سبق إعداد دليل يهدف إلى خلق وعى حول قضايا التمييز الجنسى فى الكتب المدرسية ، ويتضمن هذا

الدليل اقتراحات لإنتاج مواد تعليمية خالية من مظاهر التمييز الجنسوى .

٢ - أهم شروط محر الجنسية في المواد التعليمية ما يلي :

• توحيد المناهج ومجالات اختيار المواد الدراسية أمام الجنسين على السواء ،
 فيم الاختيار بناء على الميل والقدرة ، لا على الانتهاء لأحد الجنسين ، بحيث لا تدرس
 الفتاة الاقتصاد المنزلى والثقافة العامة ، والتدريب على الحياة المنزلية ، على حين يدرّب
 الطالب على المهن والإعداد الأكاديمي والتدريب العسكري ، ويجب أن تتخذ خطوات
 فعّالة لتشجيع الفتاة على الإقبال على الدراسات المتخصصة للفتى ، وشجع الفتى
 بدوره على تقبل الدراسات المتخصصة للفتاة .

• مسايرة التغيير الاجتماعى الحادث فى مجال أعمال النساء ، وعدم تشويه
 صورة المرأة أو تحويرها أو تقديم صور نمطية جنسوية .

• والقيم التى يجب أن تسود فى الكتب المدرسية عند الحديث عن السمات
 والخصائص الشخصية حيال البنين والبنات قيم واحدة متساوية ، لا تقسيم فيها ولا
 انتقاء . ومن أهمها أن أفراد الجنسين يوصفون بالمبادرة والقيام بأعمال مهمة نافعة ،
 والشجاعة الأدبية ، والصدق ، ومراعاة مشاعر وحقوق الغير ، والدّكاء والبراعة
 والائتزان والكرم والحكمة والإخلاص .

• عدم استثناء النساء ، وتمثيلهن فى النصوص والرسوم التوضيحية التى ينبغى
 ذكرهن فيها ، ومراعاة التوازن فى عدد النصوص المتعلقة بالنساء والرجال ، وتثيل
 الجنسين تمثيلاً متساوياً فى العدد والأنشطة .

• عدم تحديد الأشخاص بأنماط جامدة على أساس جنسهم ، وهذا يقتضى :

- التقليل من تمثيل النساء فى الأدوار التقليدية للمرأة كالأم والزوجة ، والقيام بوظائف
 منزلية كالطهى وتربية الأطفال أو التمهيز .

- البعد بالمرأة قدر الإمكان عن صفات الضعف والانتكال والطاعة العمياء واعتبار
 السمات السلبية والإيجابية سمات بشرية يتصف بها الرجال والنساء .

- ذكر أسماء النساء وأعمالهن ، وعدم تعريف النساء من خلال أدوارهن كزوجة

فلان أو من خلال وظائفهن كمعلمات وممرضات .

• تصوير النساء في مواقف إيجابية كاتخاذ القرارات ، والقيام بالألعاب المختلفة ، وعدم التأكيد على مظهرهن الخارجى مثل وصف الشعر أو العينين أو التشبيه الدال على الرقة والجمال والسلبية ، بل يوصفن من خلال إنجازاتهن وأعمالهن ، وتجنب تصويرهن في مواقف سلبية .

• عرض إنجازات النساء في مجالات العلوم ، والفن ، والسياسة ، والثقافة ، والدين ، والأدب ، والاقتصاد ، وغيرها من القديسات والبطلات والقائدات .

• نحو التمييز القائم على الجنس في اللغة المستعملة في النصوص الدراسية . فمن اليسر استعمال صفة التأنيث للمصطلحات المهنية . أما صيغة الجمع فهي تستخدم صيغة الجمع المذكر للدلالة على الذكور والإناث معا ، وللتغلب على ذلك يمكن استمداد الأمثلة من نصوص القرآن الكريم ، حيث ترد صيغتا الجمع المذكر والمؤنث .

• تعيين عدد من النساء لتأليف النصوص وإعداد الرسوم . كما ينبغي إبراز كتابات النساء ووجهات نظرهن إذا تيسر ذلك .

• بعض الصور توحى بالتكافؤ بين الجنسين ، فهناك دروس تعطى نموذجا للتكافؤ يمكن أن يؤخذ به للقضاء على الجنسية مثل : صورة الأب والأم معا ، صورة الطفل وطفلة معا ، صورة تجمع بين الذكور والإناث معا . أى أنه يمكن الإكثار من الصور والرسوم المشتركة بين الذكور والإناث في المناسبات الدينية والوطنية والعلمية والاجتماعية والتعليمية .

• ضرورة تحقيق نوع من التوازن بين الأدباء والأديبات في موضوعات القراءة والنصوص الأدبية ، وكذلك اختيار شخصيات مشهورات من الجنسين في مجال البطولة والأعمال الإنسانية والعلمية والأدبية .

• ذكر النساء بأسمائهن لا بأوصافهن فلا يكفى أن نقول : الأم ، الجدة ، الممرضة ، بل نذكر أسماءهن أيضا .

• يمكن أن تبدأ التدريبات بصيغتي المذكر ثم المؤنث بين قوسين مثل أجب (أجبى) رتب (رتبى) اختر (اختارى) .

• البعد عن التعليقات والصياغات والصور التى توحى بالحط من شأن النساء والنظرة إلىهن نظرة متدنية بالنسبة للرجل .

٣ - أدوار المعلمين والمعلمات فى محور الجنسية لدى المتعلمين والمتعلمات

يمكن عرض أهم أدوار المعلمين والمعلمات فى محور الجنسية كما يلى :

• السعى إلى رفع مستوى تطلعات الفتيات ، وإفساح أفق اهتمامهن المهنية ، فيبرز ما قامت به النساء العاديات وغير العاديات فى مجال المهن ، وخاصة ما تعتقد الفتيات أنه لا يلام المرأة بغية الدافع والشعور بالمسؤولية والثقة فى النفس .

• الحيلة فى استعمال الضمائر المذكورة والمؤنثة عند مناقشة المهن والأدوار ، والمناصب الإدارية العليا ، ولا حرج فى استعمال ضمير المذكر والمؤنث فى المجالين للتذكرة .

• خير سبل التعليم استخدام القدوة . فالمعلمات قدوة لبناتهن من الطالبات ، وعلى المعلمات أن يبدن أقصى طاقتهن للنشاط فى دائرتهن الاجتماعية والمهنية ، ومقاومات للاتجاه إلى الحط من شأن عمل المرأة ، وعلمهن أن يحشن عن المراكز القيادية ، ويتقبلن مسؤولياتها ليثبتن أن المرأة تتساوى مع الرجل ، والمعلمون عليهم دور إفساح المجال للمعلمات لتحقيق هذه الغايات وتنفيذ هذا السلوك النموذجى أمام الطالبات ، بل أمام الطلاب أيضا .

• عقد حلقات تناقشية بين مجالس الآباء والمعلمين محورها المساواة فى الأسرة بين البنات والولد بهدف تطوير المجتمع ، وتتم مناقشة التقاليد والعادات التى تقوم عليها حياة الأسرة داخل إطار ثقافى ، والاتفات فى ذلك إلى الرموز من الرجال والنساء ممن اهتموا بفكرة المساواة بين الجنسين على المستويات المحلية والقومية والدولية . ويمكن استضافة بعض الطلاب من الذكور والإناث للمشاركة فى هذه الحلقات التناقشية ، شريطة أن يتخل المعلمون والمعلمات عن أفكارهم واتجاهاتهم الجنسية .



الفصل الثامن

أسس بناء مناهج الفائقين^(*)

يدين العالم للموهوبين والفائقين من أبنائه بكل ما أحرزه من تقدم في العلوم والفنون والآداب ، وما توصل إليه من حضارة إنسانية شائعة . وقد حرصت الدول المتقدمة على تنمية المواهب وتشجيع التفوق ؛ ليسهم أصحابه بفكرهم وإبداعهم في بناء مجتمع أفضل .

ورعاية الفائقين من الأمور التربوية المهمة التي أخذت قلة من البلاد العربية في الانتباه إليها ، كما حدث في مصر ، حيث قامت فيها منذ الخمسينيات مدرسة ثانوية للمتفوقين ، وبرامج ومعاهد لرعاية الموهوبين في اللغات الأجنبية ، والعلوم والرياضيات ، وفي الفنون والموسيقى . كما حرصت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم على حث البلاد العربية على الاهتمام بهذا اللون الحضاري من التربية بأن عقدت حلقات دراسية ، وأصدرت بعض الدراسات في هذا الشأن (محمد أحمد الشريف وآخرين ١٩٧٩ ص ١٦٢) .

غير أن رعاية الفائقين مشكلة بجملة لا تزال تتحدى الأنظمة التربوية القائمة من حيث قصور وسائلها في الكشف عن الموهوبين المتفوقين ، وتطوير البرامج المناسبة لهم ، واختيار المعلمين القادرين على الاضطلاع بهذه المهمة ، وإيجاد الصيغ المناسبة في داخل المدرسة أو البنى التعليمية التي تواجه حاجات هذا النوع من المتعلمين .

وفي غياب الأرقام في مجال المتفوقين ، تبدو الحاجة إلى هذا كله ، وبخاصة أن التفوق والموهبة مشروطان ومتأثران دائماً بأحوال البيئة وظروفها ، وبالمناخ العام الذي يتعامل فيه الفائقون .

لقد أصبح الاهتمام بالطلاب المتفوقين يمثل حتمية حضارية يفرضها التحدي العلمي والتكنولوجي . وإذا كنا نبحث عن تقدم الوطن ورفاهيته ، عن أمنه وسلامته ،

(*) المؤتمر القومي الأول لرعاية المتفوقين ، الإدارة المركزية للخدمات التربوية بوزارة التربية والتعليم

عن حل لمشكلاتنا المتعددة ، فنحن في حاجة إلى أن نتطلع إلى عقول المتفوقين من طلابنا ، ونسعى للحفاظ عليها ، ونتمهدها بالرعاية والتنمية ؛ حتى نحني ثمارها في المستقبل (أحمد فضحي سرور ١٩٨٧) .

إن مصر بحاجة إلى الاهتمام بطاقتها البشرية ، وفي حاجة إلى استثمار هذه الطاقات استثمارا حسنا . فنحن لا نستطيع أن نستمر في الحياة على فئات موائد الدول الأخرى (عبد السلام عبد الغفار ١٩٧٧ ص ١٢٤) بل لابد أن يأتي اليوم الذى نفق فيه على أقداننا ، ولن يأتي هذا اليوم إلا إذا بذلنا الاهتمام والعناية بطاقتنا المختلفة . والطاقات البشرية من أهم هذه الطاقات ، والقدرة على الإنتاج الابتكارى هى تلك القدرة التى تكمن وراء التطور الثقافى للإنسان .

ونحن الآن في ظلال عصر التقدم العلمى بفضل الثورات التكنولوجية وما أحدثته من تطور في مجالات العلم المختلفة . فهناك اختراع الإنسان الآلى والكمبيوتر ، والسفر عبر الفضاء بواسطة الصواريخ والأقمار الصناعية ، وهناك الهندسة الوراثية ، ولا ندرى أيقصر الأمر على هذه الدائرة أم يجاوزها مستقبلا ؟ فهناك الكثير من الأفكار والتنبؤات والرؤى الغامضة التى يطرحها كتابنا من خلال تصوراتهم عن العالم الخارجى وعن الكواكب الأخرى وإمكانية حياة راقية أو مماثلة في أنحاء الكون تتجاوز حدود الزمان والمكان والتعميمات والمسلمات والأفكار والمفاهيم والحقائق التى نمتلكها الآن ، إننا في حاجة ماسة إلى مناهج حديثة مرنة ومتطورة تعيد تشكيل الإنسان المتعلم تتجه إلى تربية أعماقه وتفكيره وعقله ووجدانه ؛ ليكون أكثر وعيا وقدرة على النفاذ ببصيرته إلى غوامض الوجود بمقدار ما يملكه من حدس وعقل ووجدان وقدرة على الإبداع والابتكار .

ويؤكد ذلك أن من أهداف نظامنا التربوى إعطاء الفرصة للفرد ؛ كي ينمى مواهبه الابتكارية وقدراته الفكرية ؛ ولذا تهتم الدول المتقدمة في عالمنا المعاصر برعاية الطلاب المتفوقين عن طريق إعداد برامج دراسية متنوعة تفي بحاجاتهم التربوية الخاصة ، وتعددهم علماء قادين على التفكير السليم والتنمية العلمية والتكنولوجية ؛ ولذلك يجب تنوع مناهج التعليم ومستوياته ، بحيث توفر لكل طالب الفرصة ليتعلم طبقا

لمعدل تعلمه ، كما يجب أن توفر هؤلاء الطلاب الحوافز المادية والمعنوية بما يدفعهم إلى المضى في تفوقهم واستثمار قدراتهم وطاقاتهم .

ومن ناحية أخرى فإن نهضتنا الاجتماعية تتطلب عقولا مبدعة وأشخاصا يمكن أن يتحملوا الجانب الأكبر من مسئولية تحقيق مثل هذا التقدم ؛ لذا ركزت استراتيجية تطوير التعليم في مصر على ضرورة فرز الطلاب الفائقين وفق معايير تربوية ونفسية دقيقة ، ووضعهم في فصول خاصة بهم وفق ضوابط موضوعية ، وإعطائهم مقررات أكثر عمقا حسب قدراتهم ومتابعتهم في فصولهم من التعليم الأساسي (أحمد فتحي سرور ١٩٨٧) فالمبدعون هم ركائز أساسية وضرورية لمجتمع متقدم ، فهم ينتجون المعرفة الإنسانية ويطوعونها للتطبيق ، وهم الأمل في حل المشكلات التي تفوق التقدم الحضارى ، وهم القوة الدافعة نحو تقدم الوطن ورفاهيته وإسعاده . وليس أداء المبدعين ناتجا لقدرات عقلية معرفية فحسب ، ولا مزيجا من القدرات المعرفية والسمات المزاجية للفرد فقط ، بل هو يتم في سياق اجتماعى يحيط بالفرد في مراحل عمره المختلفة يسر ظهور الأداء الإبداعي ، ويدفع إلى تنميته ، أو يعوق ظهوره ، ويعاقب على استمراره .

إن ضخامة الخسائر في الثروة الإنسانية تتمثل في أطفال نابغين لا يجدون تشجيعا على إظهار نوع من البحث عن هويتهم ، يمنعهم آباؤهم أو مدرسوهم عن مواصلة هذا البحث فيضيعون في الطريق ، ويتوقفون عن بحث هويتهم لتحقيق إمكاناتهم من خلالها في سياق اجتماعى مناسب ، ومشجع ، إنهم قد يصبحون أشقياء ، منهم يخرج الجانحون ، ومدمنو المسكرات ، والمرضى النفسيون .

والمدرسة - باعتبارها سياقاً نفسياً اجتماعياً أساسياً للبحث الحالى - مجال له أهمية واضحة في التشجيع على الإبداع وتنميته أو التنفير منه وإعاقته ؛ فهي تقدم للمتعلم خبرات متنوعة شاملة ومتكاملة من خلال المنهج المدرسى بمفهومه الواسع والمتعلم ، يتلقى من هذه الخبرات المنظمة ما يعدة للاستجابة بطريقة موجبة أو سلبية لخبرات حيوية قادمة . ويتم تدريبه على تنظيم بعض وظائفه الحيوية ، ويصحب التدريب جو وجداني خاص يغلب عليه الحب والتقبل والتشجيع أو عكس ذلك ، ويتعلم من

خلال الخبرات التي تقدم له . والتي يعايشها أنه متميز يمكنه السيطرة على وظائفه . وأنه يمكنه إنجاز الخبرات الجديدة وحل المشكلات ، بل يتم تدريبه على إعادة التوافق مع ظروف الإحباط والفشل خلال محاولاته التوصل للحلول المناسبة .

والمدرسة تعتبر بيئة نقية أوجدتها المجتمع للتربية ، والمنهج الدراسي باعتباره حياة المدرسة يتيح الفرص لحرية توجيه الأسئلة والاستفسارات ومحاولات الاستكشاف ، واستخدام الخيال ، وتقبل الخبرات الجديدة الوافدة من المنزل أو جماعات الأصدقاء بل تأييدها ، وفتح المنهج الدراسي الفرص أمام المتعلمين لتحقيق الثقة بالنفس وروح المخاطرة في مواصلة البحث والكشف وحب الاستطلاع ، والدافع للإنجاز الذي يدفع إلى المخاطرة العلمية المحسوبة من أجل الاكتشاف والتحرر من الأساليب المعتادة للتفكير ، والميل إلى البحث في الاتجاهات الجديدة ، والإقدام نحن ما هو غير يقيني ، وتفحص البيئة بحثا عن الخبرات الجديدة ، والمشاركة في الفحص والاستكشاف من أجل مزيد من المعرفة لنفسه وبيئته .

وهذا كله يعني أن المدرسة توافر سياقاً نفسياً اجتماعياً يراعى سمات الإبداع وينميها خلال عملية التربية ، كما أنها تصاحب تلك التغيرات التكنولوجية والاجتماعية المتلاحقة المتسارعة بمحاولات للكشف عن ظروف تنمية إمكانات الإبداع لدى المتعلمين الفائقين ، والمعلمون المبدعون يمثلون بدورهم عاملاً حاسماً في الأداء الإبداعي للمتعلمين ، من حيث كونهم نماذج للتوحد ، ومن حيث استشارتهم لمواهب تلاميذهم ، ومحاولة تنمية هذه المواهب عن طريق تحقيق جو من التسامح والدفء العاطفي والحب والديمقراطية .

ولما كانت المدرسة تمثل ثقافة جزئية للمجتمع فإنها تمثل ثقافة مؤثرة على الطفل في المرحلة العمرية التي ينمو فيها معرفياً ووجدانياً ومهارياً . كما أن المدرسة تمثل جانباً مهماً من جوانب التربية في حياته ، بل وربما هي كل التربية النظامية التي تؤثر فيه . وبالتالي فإن دور المدرسة في تنمية الإبداع والتأثير إيجاباً أو سلباً في القدرات الإبداعية هو دور أساسي وجوهري (مراد وهبه ص ١) .

وميدان رعاية المتفوقين في مصر يدعو إلى البحث عن أكثر البرامج فاعلية

وتقدمها لهم ، وإجراء البحوث الخاصة بهم . وقد أعدت وزارة التربية والتعليم معايير لاختيار الطلاب الفائقين في الصف الأول الثانوى ، وهم من الحاصلين على ٩٠٪ فأكثر من المجموع الكلى للدرجات في الشهادة الإعدادية . بيد أنه لم تعد برامج للطلاب المتفوقين ، ولم تحدد أسس علمية لإعداد هذه البرامج . ومن هنا برزت أهمية وضرورة إجراء دراسة علمية تعنى باشتقاق مجموعة من الأسس الموضوعية التى يمكن فى ضوئها التخطيط لبرامج ومناهج المتفوقين . وتنفيذ هذه المناهج ثم تقييمها .

وتتحدد مشكلة البحث الحالى فى أن الطلاب الفائقين فى حاجة إلى مناهج دراسية تبنى على أسس علمية تراعى انتقال التعليم من ثقافة الذاكرة إلى ثقافة الإبداع ، وتستند إلى الاتجاهات الحديثة فى بناء هذه المناهج ، وطبيعة الفائقين وصحتهم وحاجاتهم ، ومعرفة آراء المختصين والطلاب فيما يجب أن يقدم للفائقين ، وكلها أمور لابد من دراستها دراسة علمية ؛ حتى نقف على الأسس الاجتماعية والنفسية والعلمية اللازمة لإعداد مناهج الفائقين فى المرحلة الثانوية .

وعلى ضوء هذه المشكلة يمكن تحديد الأسئلة الآتية :

- ١ - ما الأسس التربوية والنفسية والعلمية اللازمة لبناء مناهج الفائقين فى المرحلة الثانوية ؟
- ٢ - ما الاتجاهات الحديثة فى بناء مناهج الفائقين ؟
- ٣ - ما آراء المعلمين والطلاب فى الأسس اللازمة لبناء هذه المناهج ؟
- ٤ - ما الأسس اللازمة لعناصر مناهج الفائقين فى المرحلة الثانوية ؟
- ٥ - ما مدى صدق أسس هذه المناهج فى المرحلة الثانوية ؟

وسيقصر هذا البحث على :

- ١ - الفائقين من طلاب المرحلة الثانوية العامة ، أى فى الفترة العمرية التى تقابل مرحلة المراهقة .
- ٢ - التنظيم الذى يتبنى وضع الطلاب غير العاديين من المتفوقين فى فصول دراسية خاصة بهم .

٣ - تحديد الأسس اللازمة لبناء مناهج الفائقين دون تصنيفها بحسب الصفوف الدراسية في المرحلة الثانوية . أو المواد الدراسية .

٤ - التأكد من صدق عناصر مناهج الفائقين عن طريق متخصصين في المناهج وطرق التدريس والوسائل التعليمية .

٥ - عدم تحديد المحتوى التعليمي اللازم لكل صف دراسي والاكتفاء بمجموعة الأسس التي يتم اختيار عناصر المنهج على ضوئها بحسب الوقت المخصص لتعليم المواد الدراسية (مواد التفوق) كما حدده مستشارو المواد الدراسية .

ويسر هذا البحث في الخطوات الآتية :

١ - تحديد أسس بناء مناهج الفائقين من خلال :

أ (دراسة مسارات تطوير التعليم وثقافة الإبداع ومعوقاته .

ب (مسح الدراسات والكتابات النفسية المرتبطة بسمات الفائقين وحاجاتهم ومتطلباتهم .

ج (تعرف الاتجاهات الحديثة في تنظيم مناهج الفائقين وأهم معالمها .

د (تعرف آراء الطلاب الفائقين ومعلمهم في المناهج الدراسية الإضافية التي قدمت لهم في العام الدراسي ١٩٨٩/٨٨ ، وسبل تحسينها .

هـ (حصر آراء اللجان المشكلة بشأن وضع مناهج الفائقين ومتابعتها .

٢ - تصنيف الأسس المستخلصة من المحاور السابقة على أساس عناصر المنهج بمفهومه الحديث .

٣ - التأكد من صدق هذه الأسس ، ومن سلامة تصنيفها ، ومن الوزن النسبي لكل أساس عن طريق المتخصصين في المناهج وطرق التدريس .

٤ - التوصل إلى النتائج وتقديم التوصيات التي تأخذ بالنتائج إلى حيز التطبيق العملي .

ويغيد هذا البحث في :

- ١ - تزويد مخططي مناهج المتفوقين بمجموعة من الأسس العلمية يمكن الاستفادة منها عند بناء مناهج للطلاب الفائزين بالمرحلة الثانوية .
- ٢ - مساعدة منفذى مناهج الفائزين عن طريق تبصيرهم بالطرق والأساليب المناسبة للتفاعل الناجح مع الطلاب الفائزين .
- ٣ - التوصل إلى أسس ممارسة النشاط المدرسى وأسس التقويم الجيد الذى يساعد فى تنمية قدرات ومهارات وميول الطلاب الفائزين .
- ٤ - إعداد المواد التعليمية المختلفة من كتب وأنشطة وأدوات قياس على أسس علمية تساعد على تنشيط المتعلمين باعتبار أن ما يقدم لهم له مغزى ومعنى ووظيفة لديهم .
- ٥ - فتح الطريق أمام دراسات أخرى تعنى بتقويم المناهج الحالية للفائزين وتعمل على تطويرها .

ويستخدم البحث المصطلحات الآتية :

- ١ - المنتج : ويقصد به مجموعة الخبرات التربوية والثقافية والاجتماعية والدينية والفنية التى توفرها المدرسة لتلاميذها داخلها وخارجها لمساعدتهم على النمو الشامل المتكامل وتعديل سلوكهم طبقاً لأهداف محددة .
- ٢ - أسس بناء المناهج : يقصد بها مجموعة المعايير التى تستخدم عند إعداد المنتج وتخطيطه وتنفيذه وتقييمه . وهذه الأسس تشتق من مصادر يبنى المنتج بمفهومه الحديث على ضوءها .
- ٣ - المتفوقون : هم الطلاب الذين يحصلون على ٨٠٪ فأكثر فى امتحان إتمام الدراسة بمرحلة التعليم الأساسى ، ولديهم القدرة على التفكير العلمى وحل المشكلات والابتكار .

القضايا البحث ومطلباته

تبنى المناهج التربوية للفائقين على ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة ، وتراعى ميول الطلاب ، وحاجات المجتمع ، وأن تكون ثرية تضم مقررات دراسية ومجالات النشاط التربوي ، وأن تشير إلى المراجع والمصادر التي تمكن الفائقين من الاستزادة من العلوم والآداب والفنون ، وتشيع ميولهم إلى البحث والتقصي وإجراء التجارب والأبحاث .

ولا يكتفى بتقرير دراسة مواد إضافية أو أنشطة في هذه المناهج ، بل ينبغي إعادة تخطيط العوامل التي تشكل المناهج ، بحيث تصنع منهم شخصيات ممتازة في كل مجال ، كما أن هذه المناهج تحمل الفائقين مسئولية التراث الاجتماعي والحضاري والحفاظ عليه والنهوض به ، وبحيث تسمح المناهج للطلاب الفائقين بممارسة القيادة وتكوين العادات المرغوبة والقدرة على النقد وإبداء الرأي والتذوق الفني والأدبي .

وعلى ضوء ذلك يتم عرض القضايا والمنطلقات التي تشكل أسس بناء مناهج الفائقين لتشمل : دراسة مسارات تطوير التعليم والنقلة الحضارية للتعليم من ثقافة الذاكرة إلى ثقافة الإبداع ، والحديث عن معوقات الإبداع في نظامنا التعليمي ، ومصح الدراسات والكتابات النفسية المرتبطة بسمات الفائقين وحاجاتهم ومتطلبات نموهم ، وتعرف الاتجاهات الحديثة في تنظيم مناهج الفائقين وأهم معالمها ، وكذا تعرف آراء الطلاب الفائقين ومعلميهم في المناهج الدراسية الإضافية التي قدمت لهم إبان العام الدراسي ١٩٨٩/٨٨ ، ومعرفة سبل تحسينها ، وحصر آراء اللجان المشكلة بشأن وضع مناهج فصول الفائقين ومتابعتها .

كل هذه الجوانب مطلوبات أساسية ورئيسية وضرورية لتحديد الأسس اللازمة لبناء مناهج الفائقين التي هي غاية الدراسة الحالية .

ويمكن عرض كل جانب من هذه الجوانب تفصيلا كما يلي :

١ - تطوير التعليم وثقافة الإبداع ومعوقاته :

إن حركة تطوير التعليم التي نشهدها الآن تحتاج إلى العناية بالإبداع في

مدارسنا باعتباره هدفا أساسيا للتربية ، حيث يساعد المتعلم على مواجهة المشكلات وتقديم الحلول ، وإعداد الشخصية المستقلة المنتجة ، ومن هنا كان من الضروري أن ينشغل كل من يعمل في مجال التعليم بتشكيل جيل من المبدعين باعتبار أن الإنسان أيا كان فهو مبدع ، فالإبداع للجماهير لا فرق بين إنسان وآخر في الإبداع في تكيف الطبيعة وتغييرها طبقا لحاجاته ، وهو يكتشف علاقات جديدة ويجاوز الطبيعة والواقع .

إن حركة تطوير التعليم لا تفسر الإبداع على أنه حالة شاذة نادرة ، أو أن المجتمع لا يحتمل المبدعين لأنهم غير متكفين ، إن الإيمان بالذكاء الإنساني هو تفرقة بين البشر انعكست على التعليم وأخلت مسؤلية المعلم في تنمية الإبداع لدى المتعلمين . بيد أن تطوير التعليم يؤمن بأن الإبداع للجماهير ، وأن المعلم مسؤول عن إزاحة عوائق تحول دون إبداع المتعلمين ، وأن المجتمع المتقدم يحتاج إلى إنسان غير متكيف أقفيا ، يحتاج إلى إنسان ينتقل من علاقات قائمة ويجاوزها إلى علاقات جديدة بهدف تغيير الواقع مستندا في ذلك إلى العقل الناقد الذي هو أساس عملية الإبداع .

إن الإنسان ينبغي ألا يسلم بفكرة إلا إذا كانت واضحة ومتميزة ، أما الإنسان المبدع فمن حقه أن يستوضح كل ما هو واضح ، وألا يسلم بما هو واضح ومتميز ، وهو أمر لا يحدث إلا باستخدام العقل الناقد ، فلا بد أن يتخلص الإنسان من الأوهام التي تقبع في ذهنه وهي الأفكار الغامضة ، فننقد ما نعتقد فيه ونبعد عنه الوهم . فالعقل الناقد هو العقل القادر على كشف جذور الوهم ؛ ليحرر الإنسان وينتقد ، وشعاره : كن جريما في استخدام عقلك .

إن هذا العقل الناقد مكون مهم من مكونات العملية الإبداعية ؛ لأنه العقل القادر على اكتشاف جذور الوهم ؛ حتى يمكن أن يتجاوز العلاقات القائمة إلى علاقات جديدة لتغيير الواقع ، ونقد الثقافة القائمة ويمارس وظيفته فيها .

لقد آان الأوان في ظلال حركة تطوير التعليم التي نشهدها الآن أن نهاجم معقل التخلف ، وهو التعليم الذي اعتمد على التلقين والتخزين والاستدعاء ، وتلك

هى ثقافة الذاكرة ، علينا أن ندرّب العقل على السير فى اتجاهين متداخلين : أولهما إنتاج أفكار جديدة ، وثانيهما الحكم على هذه الأفكار ، وعلينا أن نؤمن فى أثناء ذلك بأن المتعلم يمتلك كل القدرات ، وأن دور المعلمين هو تنشيط كل قدرة من هذه القدرات . فالاختلاف بين المتعلمين اختلاف فى الدرجة ، أى فى الكم وليس الاختلاف فى النوع أى الكيف ، والإبداع لا يعنى الاستغناء عن المعلومات ؛ لأنه لا إبداع دون معلومات سابقة وإدراك للعلاقات ، ولكنه يتجه إلى تنمية أنماط عقلية جديدة ، وتفاعل غير تقليدى بين الأفكار تفتح الباب لأفكار متعددة ، تؤدى إلى حالة عقلية ينتج عنها أفكار جديدة ، فالإبداع عملية وجدانية انفعالية أكثر منه عملية عقلية بحتة .

إن هناك سمات لابد أن تتوفر لدى المتعلم ؛ ليكون مبدعا فهو مستقبل ومفكر ثم مستجيب ، يربط بين أشياء جديدة ، لديه الحماسة والاندماج ، والدافعية والانزاع الانفعالى ، يلهو بالأفكار ولديه تشكيلة ثرية ومتنوعة من هذه الأفكار ، جرىء يحاول اقتحام المشكلة ، والتفكير لديه نوع من المغامرة لا يتقبل وجهات نظر شائعة ، يبحث عن الجديد وإنتاجه ، ولديه رغبة فى التجريب ، وشجاعة فى أفكاره ، وسعة فى خياله ، يعمل بكفاءة ، منتج بناء ومقبول اجتماعيا ، يعمل بمجد واجتهاد يركز ولا يتشتت ، يعتبر المشكلة تحديا شخصيا ، ويعمل مستقلا لا معتمدا على غيره .

وأهم مصوقات التفكير الابتكارى المتضمنة فى مناهجنا ما يلى :

(أحمد عبد اللطيف عبادة ١٩٨٦ ، ص ٢٨ - ٢٩) (عبد السلام عبد الغفار ١٩٦٦ ، ١٩٧٧) (محمد نسيم رأفت ١٩٧٤) (سيد صبحي ١٩٨٧) ، (الكسندر روشكا ١٩٨٩) :

- طول المناهج الدراسية مع ازدحامها بالمعلومات غير المرتبطة بمشكلات البيئة .
- خلو معظم الكتب الدراسية من الجمع بين إجابتين أو أكثر ، بل الاكتفاء بوضع إجابة واحدة مفروضة على التلميذ .
- استخدام الملخصات وتحفيظها للتلاميذ ، مما يجعلهم يتعودون على الحفظ وإهمال

الكتب الدراسية .

- نادرا ما تشبع المناهج حاجات ورغبات التلاميذ وميولهم الابتكارية .
- تمارين الكتاب المدرسى خالية من الأفكار الجديدة .
- نادرا ما تتعرض الكتب المدرسية لتاريخ العلماء ومجهودهم ونجاحهم العلمية .
- عدم إعطاء قدر كاف من الثقافة العامة فى شتى موضوعات المنهج .
- خلو المكتبات المدرسية من المراجع الحديثة والكتب العلمية التى توضح الاكتشافات الحديثة .
- نادرا ما تهتم المناهج الدراسية بالجانب التطبيقي والتجارب العملية .
- غالبا ما تكون المناهج معدة مقدما من وجهة نظر خبراء المادة الدراسية .
- أساليب التقويم الحالية تقوم على الأسلوب التقليدى الذى يعنى بالحفظ والاستظهار .
- ارتباط المعلم بمعلومات موزعة على العام الدراسى مع عدم الخروج عنها .
- عدم وجود تكامل وتناسق بين المناهج الدراسية فى التخصصات المختلفة .
- عدم كفاية الوقت المخصص للنشاط المدرسى ، مما لا يساعد على ظهور ميول التلاميذ وأفكارهم الابتكارية .

يضاف إلى ذلك كله مجموعة أخرى من معوقات الإبداع تتمثل فى مضامين بعض الكتب المدرسية ، ومضامين الكتب الخارجية وأهمها ، (حسن شحاته ١٩٨٩) :

- وضع المادة التعليمية على شكل حقائق تقريرية وقضايا مسلم بصحتها ونهاية ، وتقييد الطالب باستيعاب ما قدم له .
- عرض المادة التعليمية على شكل موضوعات منفصلة ذات أمثلة قليلة لا تسمح بالتجريد ، كما أن المادة التعليمية تتضمن جزئيات وتفرعات غير منظمة .
- لغة الكتب هذه توحى بالاستبداد والسيطرة (افعل ولا تفعل) ، كما أنها تفرس التبعة وتخلع القدسية على بعض الأشخاص والأفكار .

- تعقيد المادة بخبرات غير مباشرة لا علاقة لها بالبيئة ، وليست متكاملة أو وظيفية أو مرتبطة بالمعلم .
 - إخضاع أسئلة التدريبات للتذكر والتعرف والحفظ ، وهي تجعل الحوار من جهة المعلم لا المتعلم .
 - خلو التدريبات من أسئلة الموازنات وإعمال العقل والتذوق واستخدام تدريبات تلقينية .
 - إهمال البحث عن العلاقات بين القضايا .
 - البعد عن الدعوة للمعلم الذاتي ، وخلو التدريبات من إتاحة الفرصة لاستخدام الخيال أو التفكير المستقل ، أو الدعوة إلى المخاطرة العلمية المحسوبة للاكتشاف .
- يضاف إلى كل ما سبق تفرد الكتب الخارجية بقتلها للإبداع ، حيث إنها تجأى حقائق تربوية مهمة في تنمية الإبداع . فهي لا تقدم للمتعلم إلا ما هو متاح من خبرات محدودة تتمثل في الموضوعات المقررة على التلاميذ ، على حين تتضمن الكتب المدرسية التي تقدمها وزارة التربية والتعليم موضوعات إضافية ليست مقررة على التلاميذ ، ولكنها للقراءة الحرة وإثراء القدرات والمهارات النقدية والتذوقية وحرية الأداء اللفوي . كما أن الكتب الخارجية تنسم بسيادة النظرة التفتيتية التي تتمثل في التركيز على تلقين المتعلمين الدروس وحشو أذهانهم دون دعم العادات التي تشجع على الابتكار والمبادأة ، كما أنها تركز على ثقافة الذاكرة بنسبة ٩٥٪ من تدريباتها (حسن شحاته ١٩٨٩ ص ١٧٦) والتدريبات التي تتضمنها هذه النوعية من الكتب ترسخ قاعدة أساسية مؤداها أن النجاح طريقه الحفظ والاستظهار ، إنها تحرم الطالب من التدبيب على التفكير وتمنعه من إعمال عقله وذوقه ، فهي تقتل التفكير وتقتل التذوق ؛ ذلك أنها تضع الإجابات النموذجية عقب كل سؤال . وهي تلقن الطالب الإجابات الخاصة بالتفكير والتذوق الأدبي فتصنع الطالب الآلى المبرمج بالمعلومات ، المعتمد على غيره ، غير المستقل ؛ حيث تضعه في قوالب فكرية ولغوية وثقافية محفوفة وجامدة .

إن هناك ضرورة تربوية تدعو إلى إصدار قانون يحمي التلاميذ من الآلية

والتحيز ، وقتل الابتكار والتفكير والتلق . وإلغاء هذه الكتب الخارجية عن الحقائق التربوية أمر ضروري ؛ حيث إنها تقف عتبة في سبيل تشكيل الطالب المفكر والمبتكر والمتنوق ، فيجب أن تستبدل بهذه الكتب الخارجية كتب مصاحبة للمنهج الدراسي ، تعمق بعض نواحيه ، وتحقق علاقة سعيدة بين الطفل والكتاب بتشجيعه على القراءة ، وتوسيع مداركه وقدراته ، وتنمية تذوقه ، ووصله بكل جديد ومفيد في عالم الصفحة المطبوعة .

الأسس المشتقة من ثقافة الإبداع ومعارفه :

- تقديم المادة العلمية في إطار تكامل المعرفة كحد أقصى ، بحيث لا تلبو العادة العلمية وكأنها في عزلة عن المواد الأخرى .
- الابتعاد عن الأحكام البرهنا طيقية ، أى اليقينية المطلقة ، وطرح المسائل في إطار إشكالي بحيث يشعر المتعلم بعدم النهائية أو الأحكام المطلقة أو اليقينية .
- عرض المادة العلمية عرضا تاريخيا يظهر تطور العلم ، ويكسب المتعلم عقلا ناقدا تجاه النظريات القائمة ، ومجازة هذه النظريات تمهيدا لكشف نظريات جديدة .
- ضرورة إدخال المنهج العلمي في التفكير من فرض الفروض ، والتأكد من صحتها ، والتوصل إلى النتائج .
- الدقة والوضوح والمنطقية في عرض القضايا وفي استخدام اللغة .
- تتضمن المادة تفسيرات علمية متباينة ؛ حتى يسمح للكشف عن قيمة العقل الناقد باعتباره أساس العملية التعليمية .
- مواجهة التلميذ بمواقف ليس لها نهاية محددة ؛ لأن ذلك يزيد دافعيته ويحافظ على استمراريتها .
- الربط بين عناصر متباعدة ؛ لأن ذلك يساعد التلميذ على التوليف بين المعلومات والأفكار للوصول إلى ما هو أصيل .
- إنتاج عناصر جديدة واستخدامها في المواقف المختلفة ؛ لأن ذلك يساعد على إزالة هيبة التلميذ وتخوفه من التفكير الابتكاري .

- استخدام العصف الفكرى كأسلوب لتنمية الابتكار فى الجماعات ؛ لأنه يساعد التلميذ على أن يبنى على أفكار زملائه ، مما يؤدي إلى توليد العديد من الأفكار والحلول . على أن يراعى اتباع قواعده الأساسية :

أ (تأجيل إصدار الأحكام على الأفكار .

ب (إنتاج العديد من الأفكار مهما كانت غريبة أو شاذة ، فكلما زادت غرابة الأفكار زادت أصالتها .

ج (الترحيب بأكبر عدد ممكن من الأفكار ؛ إذ كلما زادت كمية الأفكار زادت أصالتها .

د (تطوير وربط الأفكار بعضها ببعض بطرق مختلفة ، مما يؤدي للوصول إلى أفكار جديدة .

هـ (الحد من الجدل لفرض الجدل .

- البحث عن الفراغات المعرفية ؛ لأن ذلك يساعد التلاميذ على التقبل النقدى لما يقرعون ويسمعون .

- إطلاق العنان لخيال التلميذ وشعوره بالارتياح لاستخدام الخيال .

- استخدام أكثر من أسلوب فى التعبير ؛ لأن هذا يساعد على تنمية أساليب التلميذ فى التعبير والتفكير .

٢ - سمات الطلاب الفائقين وحاجاتهم :

هناك اتفاق عام على أن التفوق هو عملية خلق شئ جديد ؛ ذلك الشئ قد يكون اختراعاً أو فكرة ما ، شريطة أن يكون أصيلاً ؛ فبدون الأصالة لا يوجد ابتكار ، أو تفوق عقلى ، ولابد أن يكون هذا الشئ ذا فائدة ومقبولاً اجتماعياً ؛ ويربط التفوق العقلى هؤلاء الأشخاص الذين يكونون على وعى عميق بالعالم الذى يعيشون فيه ، فالإنتاج الابتكارى هو نتيجة تفاعل الفرد وبهته ، ويجب توصيله إلى الآخرين بمعنى أن المعيار الذى يحدد الشخص المبتكر أو الفائق موضوعها هو إنتاجه ، ويجب أن تؤكد هنا على أهمية القدرة على إدراك وحل المشكلات الجديدة .

هذه هي النقاط الأساسية التي أجمعت عليها الدراسات السابقة التي تناولت العملية الابتكارية بالدراسة والتحليل ، والهدف من عرضها يتجلى من خلال تحديد العوامل الأساسية التي لابد من توافرها حتى تضمن تحقيق النتائج الابتكارية (سيد صبحى ١٩٨٧ ص ٢٤) ولعل هذه العوامل تجدها مكانا عند المتعلم الفائق الذى تحب متابعتة على وجه سليم ، والذى يجب أن يحاط ببيئة اجتماعية وثقافية وتربوية ملائمة ، بحيث تسمح هذه البيئة لإمكانات المتفوق أن تنمو وترقى .

اتفقت معظم المراجع على أن المتفوقين لهم سمات تميزهم من غيرهم من الطلاب (فريدريك بل ١٩٨٦ ص ٢٤٦ - ٢٥٠) (عبد السلام عبد الغفار ١٩٦٦ ، ١٩٧٧) (سيد صبحى ١٩٨٧ ص ٢٥) (محمد نسيم رأفت ١٩٧٤) (محمد أحمد الشريف وآخرين ١٩٧٩) (حسين الدينى ١٩٨٦) هي : سريع التعليم ، جيد الأداء ، كفاء فى التفكير المجرد والاستنتاج وحل المشكلات ، يتعامل مع عدد من المتغيرات فى وقت واحد ، يدرك العلاقات المركبة ، لديه الثقة والاعتماد على النفس ، أكثر ثباتا انفعاليا ، يركز الانتباه لفترة طويلة ، يتسم باليقظة والملاحظة الواعية ، لديه الاستعدادات غير العادية للعمل المدرسى والتفكير الابتكارى والتفكير العلمى والقيادة الجماعية وإدراك العلاقات ، يستخدم مستوى ما فوق التطبيق ، والقيادة ، والمبادأة فى أوجه النشاط الاجتماعى ، والثقة بالنفس ، وحُب الاستطلاع ، والشجاعة .

وأهم الحاجات التى يجب أن نشبعها لدى المتفوقين عبر المناهج الدراسية مجموعة الحاجات الآتية :

- أن يصبح محبا للاستطلاع ، وأن يبحث عن المعانى ، وأن يعثر على علاقات جديدة .
- أن يدرس مستقلا ، وأن يبحث بنفسه مع العناية بمعادات العمل الأساسية ومهارات الدراسة وطرق البحث .
- أن يكتسب المهارة فى تقويم الذات .
- أن ينمى التفكير الناقد والابتكارى والتذوق الأدبى والفنى .

- أن يكتسب الرغبة في الوصول إلى الحقيقة ، وأن يصبح واسع الأفق .
- أن ينمى القدرة القيادية ، واحترام حق الآخرين ، والمهارة في التعامل مع الجماعة .
- أن يحس بمضامين التغيير .
- أن يتقن مهارات الاتصال : الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة .
- أن ينمى بعد الرؤية ليدرك إمكانات المستقبل ، وحقائق الحاضر ، وراث الماضي ؛ ليتضح لديه اهتمامات وأفكار وقضايا الإنسان .
- أن يمتلك القدرة على البحث والقراءة والقيام بمشروعات بحثية .
- أن يكون له نشاط واضح في مجالات وأنشطة متنوعة .

المتفوق يجب أن يكون محور العملية التعليمية ، والمسيطر الأساسي على متغيراتها ، بحيث تخضع المناهج والأنشطة التعليمية لدافعية المتفوق ورغباته وقدراته ومتطلباته واهتماماته ، وهو مشارك في تحديد الأهداف التعليمية التي يسعى مع معلميه لتحقيقها ، وهو مشارك في تصميم الأنشطة التعليمية التي تؤدي لتحقيق هذه الأهداف ، بحيث تتناغم مع حاجاته وقدراته واهتماماته .

إن الإهدار في العملية التعليمية الذي يتمثل في الملل الذي ينتاب المتفوقين لابد أن ينبهنا إلى ضرورة القيام بشورة تزيد من قيمة العائد التربوي لدى المتفوقين ، بحيث لا نخضعهم لكتاب موحد ومقرر ، ولا يقوم على توجيههم معلم ملقن محاضر ، ولا يخضعون لامتحان نمطي تحريري آخر العام ، بل تقويم متنوع : شفوي ، وعمل ، وتحريري ، مستمر ، ومرحلي ، ونهائي . ويجب أن تتيح المناهج الدراسية الفرصة أمام المتفوق ليعمل بأقصى طاقته في حدود قدراته وحاجاته ، وتوفر الفرص الكافية ؛ كي يعمل المتفوق على التحصيل في حدود قدراته الذاتية .

إن هناك اتجاهات يمكن أن تفيد في إعداد مناهج الفائزين إضافة إلى ما سبق أهمها : تنمية التطلع لدى المتفوق ، وتمكينه من السعي لفهم الأشياء والظواهر ، واتخاذ موقف المستكشف لها ، وإثارة اهتمام الفائق وبواعثه المختلفة بمادة التعلم وجعلها

متصلة بحاجاته ، وتنمية النزعة إلى مواجهة المشكلات ، وتشخيص المواقف ، وتحليل الظواهر ، وتجميع الوقائع واستقراءها ، وصولاً إلى استنتاجات عنها تكمن فيها حلول تلك المشكلات ، وبالتالي تنمية المواقف العقلانية وممارسة التفكير والمنهجية العلمية وجعلها أسلوباً في الفهم ، ثم جعل التعلم متسماً بالمتعة من ناحية وبالمنفعة من ناحية ثانية ، وكذا تنمية الأساليب الديمقراطية في التعاون والمشاركة في الرأي واحترام الآخرين ، والاضطلاع بالمسؤولية ورعاية المصالح العامة .

ومحور مناهج المتفوقين هو التفاعل الدائم بين المتفوق وزميله ، وبين المتفوق ومعلميه ، والمعلم عند المتفوقين يؤدي أدواراً متنوعة : فهو النموذج ، والقُدوة ، والصديق ، والمعارض ، والموجه لمواقف التعلم ، وهم يحبون بمهاراته التدريسية ، ووضوحه ، وتوجيهه للعمل ، وضبطه للفصل الدراسي ، وهم يقدرون بدرجة كبيرة عدله ومساواته بينهم ، وصره ، وإبتهاجه بهم ، وفهمه لهم ، ومساعداته لإياهم ، وتقديره لمشارعهم ، إنهم يفضلون في معلمهم التهذيب والنشاط والإخلاص وتقدير الآخرين ، وقوة العزم ، والتصميم ، والثقة بالنفس ، والتمتع بالروح المرحية .

يحتاج المتعلم السريع إلى برامج وخبرات نوعية تشده إليها ، وتساعده على بذل أقصى الأداء : وهي برامج تتضمن تعجيلاً وإثراء ، فالتعجيل ينقل المتعلم الفائق إلى مستوى تعليمي مناسب يساعده على التوافق النفسي والاجتماعي ، فهو ينتهي من المرحلة الدراسية بسرعة تفوق سرعة الأفراد العاديين . أما الإثراء فهو مجموعة خبرات منظملة تفوق خبرات البرنامج العادي . فهو يدرس الخبرات المتاحة له في الصف الدراسي العادي ، مضافاً إليها خبرات متقدمة ومتعمقة .

الأسس المشددة من ثمر الفائق ومماته وحاجاته :

- توفير بيئة تربوية مشجعة وتتسم بالحرية أمام المتعلم لخلق شيء جديد وأصيل ومفيد ومقبول اجتماعياً .

- استخدام طرق تدريس تساعد على إدراك المشكلات وحلها حلاً مبتكراً .

- الاعتماد على النفس والاستقلال في اكتساب المهارات وتقويم الذات والبحث عن المعاني .

- السعى لاكتساب الرغبة في الوصول إلى الحقيقة واتساع الأفق .
- تنمية القدرة القيادية ، واحترام حق الآخرين ، والمهارة في التعامل مع الجماعة .
- إتقان مهارات الاتصال اللغوى من استماع وتحدث وقراءة وكتابة .
- امتلاك القدرة على البحث والقراءة والقيام بمشروعات بحثية .
- المشاركة في أنشطة المدرسة بسبب الميل والتنوع في الأنشطة التى يشارك فيها الطالب .
- إخضاع المادة التعليمية عند اختيارها لرغبات المتفوقين وميولهم العلمية والأدبية والقراءة .
- ترك الفرص الكثيرة أمام المتفوق ؛ ليختار من بينها ما يناسبه من مواد تعليمية وأبحاث .
- إتاحة الفرص للتفاعل الدائم داخل المدرسة مع أقرانه .

٣ - الاتجاهات الحديثة في تنظيم مناهج الفائقين :

تم حصر التنظيمات المنهجية التى رأى المتخصصون فى التربية وعلم النفس أنها تصلح للطلاب غير العاديين من الفائقين ، وهى التى وردت فى الدراسات والكتابات الآتية : (محمد نسيم رأفت ١٩٧٤) (محمد سعد الدين الموجى ١٩٧٤) (محمد أحمد الشريف وآخرين ١٩٧٩) (فردريك بل ١٩٨٦) (حسن شحاته ١٩٨٩) (عبات أبو عميرة ١٩٨٩) (محمود فهمى حجازى وآخرين ١٩٨٩) ، وقد تم وضع ملخص لكل تنظيم من هذه التنظيمات وعرض أهم مكونات المقررات الدراسية ، ثم اشتقاق بعض الأسس التى يمكن الاستفادة منها فى الدراسة الحالية كما يلى :

(أ) المرواحة بين التعلم الجمعى والذاتى :

يتم تقسيم المواد الدراسية إلى قسمين : أولهما يقدم بطريقة جماعية يقوم فيها المعلم بدور المرشد والموجه والمشجع ، مستخدماً طريقة حل المشكلات أو المناقشة الاستنتاجية . وثانيهما يعتمد على التعلم الفردى ، بحيث تخصص يروس

موضوعات بحثية يقوم الطلاب بإعدادها وإنجازها من خلال ترددهم على المكتبات بصورة فردية أو على شكل مجموعات ، ويخصص لكل قسم من قسسى المنهج الدراسى وقت مناسب يمكن أن يكون مناصفة بين القسمين ، أو يمنح القسم الفردى الوقت الأطول .

(ب) الاختيار من الوحدات الدراسية :

يتم إعداد المواد الدراسية على شكل وحدات دراسية ، يختار منها الطلاب كل حسب ميله ورغبته ، بحيث يقوم المعلم بالتعليم الفردى الإرشادى ، فهو يتابع الطلاب لحل مشكلاتهم وتوجيههم وإرشادهم . وفى هذا الوضع يجب تحديد عدد الوحدات التى يختارها كل طالب ، ويحدد الوقت الذى يقوم فيه أداء الطلاب وتحصيلهم .

(ج) القراءة الحرة ومرشد القراءة :

يتم ترك الحرية للطلاب الفائقين للقراءة الحرة فى مجموعات من الكتب المتقاة فى كل مادة دراسية ، بحيث يختار كل طالب عددا منها ، مع إعداد مرشد للقراءة لكل مجموعة من هذه الكتب يتضمن الهدف من هذه المجموعة وتعرفاً بكل كتاب ، ويتضمن بعض الخطوات الإرشادية للسير فيه ، وبعض التدريبات والإجابات أو نتائج الحلول للاعتداء بها . ودور المعلم هنا هو الإرشاد والتوجيه والمساعدة إذا طلب منه أحد الطلاب ذلك .

(د) التعمينات والأبحاث :

يتم تحديد تعمينات للطلاب فى شكل كتب خاصة تقدم لهم ، يقوم فيها الطلاب بالمناقشة فى شكل مجموعات صغيرة ، مع إرشاد المعلم ، ومتابعته لهم ، ومعاونتهم بطرح المزيد من الأسئلة لإثراء المناقشات ، يضاف إلى ذلك تكليفات إجراء أبحاث بسيطة بعد تقسيم الطلاب إلى مجموعات صغيرة ، ثم مناقشة هذه الأبحاث فى حصص خاصة .

(هـ) مقرر متقدم بجانب المقررات العادية :

يدرس الطلاب الفائقون المقررات الدراسية العادية التى يدرسها غيرهم .

من الطلاب ، بجانب مقرر إضافي متقدم يعنى بتعميق بعض المفاهيم والمهارات والمعلومات في المقرر العادى ، ويوسع هذه الخبرات غير المباشرة ، ويضيف إليها موضوعات أخرى ليست في المقرر العادى .

(و) مناهج المتفوقين في مدرسة المتفوقين :

ويمكن عرض مناهج المتفوقين في مدرسة المتفوقين في مصر ، وأهدافها (محمد نسيم رأفت ١٩٧٤ ص ٦٩) كما يلى : عندما أنشئت مدرسة المتفوقين ١٩٥٥ / ١٩٥٦ في مصر كان من المسلم به أن تيسر على منحه المدرسة الثانوية العامة ، كما يقضى بذلك قانون التعليم ، بيد أن المشرفين على المدرسة واجهتهم مشكلة في تطبيق منهج الدراسة العادى ؛ لأن المتفوقين أسرع من العاديين في التحصيل ؛ لذلك انتهوا من المواد الدراسية قبل انتهاء العام الدراسى ، مع قيامهم بعمل التدريبات التى تتضمنها الكتب المدرسية .

وأسرع المدرسون والموجهون بإعداد مقررات إضافية بطريقة اجتهدية ، وظهر اتجاهان أساسيان في إعداد هذه المقررات الدراسية :

- اتصال المقرر الإضافى بالمقرر الأصل ، أى أنه امتداد له ومعمق لموضوعاته .
- عدم تقييد المقرر الإضافى بموضوعات المقرر العادى الأصل .

والجديد بالذكر أن محافظة القاهرة أنشأت فصولا للطلبة المتفوقين في عام ١٩٦١ وسارت هذه الفصول للمتفوقين مسار مدرسة المتفوقين . وهؤلاء الطلاب من الحاصلين على ٨٠٪ فأكثر من المجموع الكلى في الشهادة الإعدادية ، وكانت امتحاناتهم موحدة مع مدرسة المتفوقين ، والهدف من ذلك هو رعاية الفائزين ، وتبئية أحسن الفرص للنمو المتكامل ، والوصول بالقدرات الخاصة إلى أقصى ما يمكن من تنمية ، وتوجيه الفائزين إلى ما يكفل استغلال طاقاتهم إلى أقصى حد ممكن (محمد نسيم رأفت ١٩٧٤ ، ص ٦٣) .

وتخصيص فصول خاصة تبعا لدرجات التحصيل الدراسى أو الذكاء أو السمات الشخصية - هدفه تقليل مدى الفروق الفردية بين الطلاب في كل فصل ، وتكييف المناهج للفروق الفردية بين الطلاب لمواجهة احتياجات المتعلمين عن طريق

مواد تعليمية نوعية وأنشطة إثرائية ، واختيار الطرق والمواقف التعليمية التى تساعد على السير والتقدم بأفضل مسار مناسب لقدراتهم .

وهذا النظام من تقسيم الطلاب فى فصول على أساس التجانس بينهم ، بحيث يتضمن كل فصل مجموعة متجانسة من الطلاب غير العاديين من المتفوقين تحصيليا - يساعد فى توفير المتطلبات التربوية والعلمية بصورة متكاملة . وبالتالي تصبح معايير التحصيل حينذاك مرتفعة فى هذه الفصول التى تشكل لتحقيق النمو المتكامل للمتفوق تروها وشخصيا . والمعمول به الآن فى مصر هو أن الدراسة فى فصول المتفوقين تسير وفقا للمقررات الدراسية الموضوعة لفصول العاديين ، غير أنها تعمق أو توسع الخبرات المقدمة للطلاب العاديين ، أو تقدم مقررات وخبرات إضافية .

والغاية التى يرمى إليها هذا التنظيم هو إعطاء الطالب المتفوق الفرصة لتنمية مواهبه الابتكارية وقدراته الفكرية إلى أقصى حد ممكن ، وليتعلم بقدر الإمكان طبقا لمعدل تعلمه وسرعة تعلمه بقصد تشكيل جيل من العلماء والمخترعين المبدعين ، كما نص على ذلك البند الرابع من استراتيجية تطوير التعليم فى مصر . وكذلك تنمية المهارات العقلية العليا للطلاب ، وإكسابهم مهارات التعلم الذاتى والقيام بدراسات فردية ، والتعرف على مصادر التعلم وجمع البيانات والمعلومات ، وفى هذا الصدد يقرر على الطلاب المتفوقين مشروع فردى أو تقوم به مجموعة صغيرة من الطلاب يتدربون فيه على البحث ومهارات حل المشكلات ، وتعميق المادة المقررة فى المنهج العادى بما يستكمل من حيث طبيعة المادة ومنطق معالجتها ، والحفاظة على تفوق الطالب ووصله إلى المستوى الأمثل من درجة التمكن فى المادة .

وقد أوصت لجنة دراسة المناهج الإضافية لفصول المتفوقين (نشرة مكتب رئيس قطاع التعليم فى ١٩٨٨/٤/٢٦) بما يلى :

- تطبق هذه التجربة بصفة مبدئية فى المرحلة الثانوية فقط .
- فصول المتفوقين تكون فى مدارس مختارة ذات الفترة الواحدة ، بحيث يكون فيها مدرسون متميزون .

- يطبق النظام بصفة تجريبية في كل من محافظات القاهرة والجيزة والإسكندرية والدقهلية والمنيا وأسيوط .

- يدرس بهذه الفصول المنهج العادى ، بالإضافة إلى منهج إضافى فى كتيب خاص .

- لا تزداد خطة الدراسة ، ويدرس المنهج الإضافى للمتفوقين من خلال الخطة الدراسية .

- لا يزداد عدد طلاب فصل المتفوقين عن ثلاثين طالبا بالفصل الواحد .

- الالتحاق بهذه الفصول اختياري لمن تنطبق عليهم الشروط .

الأسس المشقة من الاتجاهات الحديثة فى تنظيم مناهج الفائقين :

- الاهتمام بنشاط الطالب الفائق وإشراكه فى إعداد المواد التعليمية ، وتخطيطها ، وتفسيرها ، وتحليلها ، وبيان الجوانب التطبيقية المختلفة المرتبطة بها ، وتأكيد فكرة التعلم الذاتى لدى الطلاب الفائقين .

- العناية بالعمل الجماعى عن طريق تقسيم الطلاب على شكل مجموعات صغيرة ، لكل مجموعة مهمة محددة ، وهى تعمل بروح الفريق ، وتعايش قيم التعاون ، والعمل الجماعى ، وتقسم العمل بين المجموعة الواحدة ، واحترام آراء الآخرين ، وإبداء الرأى ، وتقويم العمل الذى يقومون به ، والعائد التربوى الذى يحصلون عليه .

- التركيز على القراءة الحرة ، والقراءة لحل المشكلات واكتساب المعارف والمعلومات ، وربط الطالب الفائق بالكتاب والمكتبة وسلوك القراءة الواعية الناقدة وسلوك المكتبة مصدر الخبرات غير المباشرة .

- ترك الحرية للطلاب الفائقين لاختيار ما يميلون إليه وما يشعرون بأنه يشكل معنى ومغزى لديهم ، وتدريب الطالب الفائق على تحمل المسؤولية ، والسلوك الرشيد واتخاذ القرار .

- الاهتمام بطرق التعلم الذاتى والمناقشة الاستنتاجية ، وحل المشكلات فى التفاعل داخل الفصل وخارجه ، وكذلك التعليم الفردى الإرشادى .

- تعميق الموضوعات وتوسيعها أو إضافة بعض الخبرات غير المباشرة إليها ، وهنا

تبدو العناية الواضحة بالجانب المعرفى الذى ينبغى أن يقدم للطلاب الفائقين .
 - دور المعلم فى فصول المتفوقين هو دور المرشد والموجه والمشجع للطلاب الذين يقومون بأنفسهم بالبحث عن الخبرات غير المباشرة التى يحتاجون إليها ، وكذا إشراك الطلاب معه فى اختيار الأنشطة وتوفير العمل بها ، والمعلم لهذه النوعية من الطلاب الفائقين مرن يتيح الفرص المتعددة للأنشطة الفردية داخل الفصل .

٤ - تعرف آراء الطلاب والمعلمين :

تم تعرف آراء الطلاب الفائقين فى مدرستين هما : مدرسة الطبرى الثانوية للبنين بروكسى ، ومدرسة إسماعيل القباني الثانوية للبنين بالعباسية ، وعدد هؤلاء الطلاب مائة طالب ، بالإضافة إلى عشرة معلمين فى تخصصات اللغة العربية ، واللغة الأجنبية الأولى ، والعلوم ، والرياضيات ، وهى مواد التفوق التى خصصت لها كتب ومقررات دراسية فى الصف الأول الثانوى فى العام الدراسى ١٩٨٨ / ١٩٨٩ . وقد تم تعرف آراء هؤلاء الطلاب والمعلمين فى نهاية شهر نوفمبر ١٩٨٩ ، ووجه الباحث إليهم سؤالين اثنين :

١ - ما رأيك فى مناهج المتفوقين الإضافية التى درستها العام الماضى ؟

٢ - اذكر رأيك لتحسين هذه المناهج التى تقدم للطلاب الفائقين .

وقد تم تجميع آراء الطلاب المائة ، وكذا آراء المعلمين العشرة مكتوبة فى أوراق منفصلة ، وتم تفرعها دون تكرارات ؛ للإفادة منها عند تحديد أسس بناء مناهج الفائقين فى المرحلة الثانوية فى البحث الحالى .

وجاءت آراء المستفيدين كما يلى :

- ضرورة تعميق المعارف فى المقررات الإضافية ، وتوسيعها ، وعدم تقديم مقررات لا علاقة لها بالمقررات العادية .

- طرق التدريس يجب أن تبتعد عن العرض أو التلقين ؛ لتصبح المناقشات والتدريب على حل المشكلات ، وتحدى تفكير الطلاب الفائقين .

- توفير المدرس الذى يفسح المجال للتفكير الناقد والترحيب بالآراء والأفكار الجديدة .

- ترك بعض الوقت لممارسة الأنشطة المختلفة ، والتردد على المكتبة ، وتزويدها بكتب مرتبطة بالمقررات الدراسية .
 - عدم وجود مراجع أو قراءات للطلاب والمعلمين في المناهج التي درست .
 - خلو الكتب من الإجابات النموذجية لبعض التدريبات .
 - المقررات الإضافية كثيرة وليست لها حصص دراسية .
 - إتاحة الفرص للطلاب للاطلاع على الكتب والمؤلفات المتصلة بموضوعات دراستهم بطريقة نظامية ، ودراسة موضوعات أخرى وثيقة الصلة بالمتنهج الأصل تحدد لها أوقات داخل جدول الدراسة .
 - إتاحة الفرص للطلاب للتجريب وعمل بحوث وثيقة الصلة بدراساتهم وإطلاعهم ، ويكون لها أثر في تدريسهم على التفكير العلمي السليم ، وربط موضوعات دراستهم بالحياة في المجتمع .
 - تنظيم أوقات الطلاب وجهودهم في المناهج الإضافية والبحوث بما يحول دون إرهاقهم أو تشتيتهم وضياح جزء كبير من وقتهم .
 - الاتفاق على طرق التدريس المناسبة لمستوى التفوق ، والممكنة للطلاب من تنمية صفات ومهارات لازمة لهذا التفوق .
- وهناك من يرى تنوع برامج المتفوقين بتنوع مجالات التفوق . فيختص كل فصل بمجال واحد من مجالات التفوق الدراسي ، فيخصص فصل للمتفوقين في اللغات ، وآخر للمتفوقين في العلوم ، وثالث للطلاب المتفوقين في الرياضيات وهكذا .
- أسس مشتقة من آراء الطلاب الفائقين ومعلميهم :**
- تعميق المعارف في المقررات الإضافية وتوسيعها ، وعدم تقديم مقررات لا علاقة لها بالمقررات العادية .
 - طرق التدريس تجعل المتعلم محورا محورا للعملية التعليمية وتتحدى تفكيره .
 - إفساح المجال للتفكير الناقد ، والترحيب بالآراء والأفكار الجديدة .

- تخصيص أوقات لممارسة الأنشطة المختلفة . والتردد على المكتبة ، مع تزويدها بالكتيبات المرتبطة بالمقررات الدراسية .
- تزويد الكتب الدراسية بمراجع ومصادر للمعرفة ، وكذلك بإجابات نموذجية في بعض الدروس .
- تخصيص أوقات للتجريب والبحث العلمى والمشروعات .
- التدريب على التفكير العلمى ، والتطبيق العلمى لما درس فى مجالات الحياة المختلفة .

• - آراء اللجان المشكلة بشأن مناهج الفائزين :

توصلت لجان مناهج المتفوقين إلى أن المواد التى تقدم للمتفوقين مواد إضافية بجانب المواد الدراسية التى حددت لهم فى اللغة العربية ، والرياضيات ، والعلوم ، واللغة الأجنبية الأولى . كما رأوا أن يعد كل مستشار مادة من المواد المقرر تدريسها توجهات تتضمن المشروعات والبحوث التى يقوم بدراستها الطلاب المتفوقون ، وأن تصدر اللجنة نظام وأساليب التقويم ، على أن يدرس الطلاب المنهج العادى فى حدود ٨٠٪ من الوقت المخصص فى الخطوة ، وتخصص ٢٠٪ الباقية من الوقت للمواد الدراسية والمشروعات الإضافية ، على أن يترك تنظيم العمل ما بين المنهج العادى ووحدات مواد التفوق للمدارس بحسب طبيعة الوحدة وطبيعة المادة .

وقد ظهرت اتجاهات متنوعة متكاملة بشأن مناهج الطلاب المتفوقين بالمرحلة الثانوية من خلال تحليل الوثائق ومحاضر الاجتماعات التى حضرها مستشارو المواد الدراسية وبعض أساتذة التربية ووكلاء الوزارة وهى :

- عدم تأليف كتاب للطلاب المتفوق ، والاكتفاء بعمل دليل له توضع فيه أهداف الدراسة ومحتواها وطرق التعامل معها وقائمة بأهم المراجع والوسائل التعليمية ؛ ليكون مرشدا للطلاب المتفوق فى التعلم الذاتى .
- يوزع كتاب بمجموعة أنشطة تعليمية مصحوبا بتسجيلات سمعية مرئية ؛ لتدعيم الأنشطة المتضمنة فى الكتاب كتدريبات مصاحبة للمنهج الحالى .

- تحديد بعض المراجع أو القصص للطلاب المتفوقين في كل مادة دراسية ، وتودع في مكتبة الفصل أو مكتبة المدرسة ، على أن يختار الطالب الفائز من بينها كتاباً أو كتابين للدراسة الذاتية مع إعداد دليل شامل بالتعليمات والتوجيهات اللازمة لتدريس كل كتاب .
- إعداد نشرات وتعليمات بشأن إشراك الطلاب المتفوقين بالنادى الإنجليزي ؛ لإكسابهم المهارات اللغوية عند استخدام اللغة الإنجليزية للتخاطب في مواقف الحياة اليومية .
- إعداد إضافات خاصة بجانب المقررات العادية ، وبعض المشروعات المصاحبة التي يتدرب عليها طلاب فصول المتفوقين بالمدارس الثانوية .
- يمكن للمعلم التنوع في طرق التدريس ، وتوفير الفرص لإعداد البحوث الفردية والجمعية ، والقراءات الخارجية .
- يقدم مستشارو المواد الدراسية توجيهات عن طرق التدريب والمشروعات والبحوث التي يقوم بها الطلاب بالتعاون مع المؤلفين ، وذلك على شكل نشرة أو توجيهات للمعلم بالمدارس .
- يدرس الطلاب المتفوقون المقررات العادية في حدود ٨٠٪ من الوقت المخصص في الخطة ، ويخصص ٢٠٪ الباقية للمواد والمشروعات الإضافية .
- يمتحن الطالب المتفوق في مادتين فقط من مواد التفوق وهي : اللغة العربية ، واللغة الأجنبية الأولى ، والرياضيات ، والعلوم (الفيزياء والكيمياء والأحياء) . وهذه الأسس السابقة يمكن الاستفادة منها عند بناء مناهج الفائزين في المرحلة الثانية .

منهجية علمية لبناء مناهج الفائزين

التساؤل عن : ماذا يتعلم الطلاب الفائزون في المرحلة الثانية ؟ وكيف يتعلمونه ؟ وكيف يمكن التحقق من إتقانه وجدواه في حياتهم ؟ أسئلة على جانب كبير من الأهمية تتصل بمحتوى مناهج الفائزين وطرائقها ، وأنشطتها ، وأساليب

تقومها ، وهى أمور تكمن فى صميم المنهج وتؤلف جوهره . وفى سبيل الإجابة عن الأسئلة السابقة هناك حاجة إلى اعتماد منهجية علمية لأسس مناهج الفائقين بعناصرها المختلفة ، واعتبار أن تطبيق هذه المنهجية عملية مستمرة متواصلة حتى ليصدق القول : إن المناهج لا توضع لتثبت دائما ، وإنما هى تقترح ليم تطويرها باستمرار . وهو مبدأ يؤلف منطلقا لتلك المنهجية العلمية وموجها لها .

١ - عناصر المنهجية العلمية :

تستند المنهجية العلمية إلى العناصر التالية :

أ - التأكيد على الشمول والتكامل بين فروع كل مادة دراسية ، بدءًا من تحديد أهدافها ومحتواها وطرائقها ووسائلها وأنشطتها وأساليب تقويمها ، واعتبارها عملية موحدة متصلة الحلقات .

ب - التأكيد على التفاعل بين المنهج وبيئة الطالب الفائق ، وتطوير سلوك الطلاب الفائقين وقيمهم ومفاهيمهم .

ج - التأكيد على خصائص ومحات وحاجات الطلاب الفائقين وجعل مناهج الفائقين سبيلا إلى تطوير شخصياتهم من جميع جوانبها .

د - متابعة الفكر التربوى الحديث ، والانتفاع بالجهود العلمية والعملية فى مجال بحوث الفائقين ، وتنمية الفكر التربوى المتميز ، ونشر المفاهيم والاتجاهات المترتبة عليه بين الطلاب الفائقين .

هـ - اعتماد المشاركة الواسعة من قِبل المختصين فى تعليم الطلاب غير العاديين من الفائقين والمناهج الدراسية ، ومن قِبل الممارسين من موجهين ومعلمين .

٢ - خطوات إعداد الأسس :

تم إعداد أسس بناء مناهج الفائقين من خلال عدة خطوات هى :

الخطوة الأولى : كانت تجميعا لهذه الأسس من خلال رصد مسارات تطوير التعليم وثقافة الإبداع ومعوقاته ، ومسح الدراسات والكتابات النفسية المرتبطة بسمات الفائقين وحاجاتهم ومتطلبات نموهم ، وتعرف الاتجاهات الحديثة فى تنظيم

مناهج الفائقين وأهم معالمها ، وتعرف آراء الطلاب الفائقين ومعلميهم في المناهج الدراسية الإضافية التي قدمت لهم في العام الدراسي ٨٨ / ١٩٨٩ وسبل تحسينها ، ثم حصر آراء اللجان المشكلة بشأن وضع مناهج الفائقين ومتابعتها .

الخطوة الثانية : تم فيها تطبيق قواعد علمية لتحديد الأسس عيّنت بمجموعة من الاعتبارات هي :

- قابلية الأسس للتطبيق في الواقع ، وإمكانية استخدامها في اختيار عناصر المنهج المختلفة .
- تجنب الأسس ظاهرة التكرار من حيث كون الأساس الواحد يمكن أن ينتمي إلى أكثر من مصدر من مصادر اشتقاق الأسس .
- اقتران بعض الأسس بأمثلة لجرد التوضيح والتفسير .

الخطوة الثالثة : مراعاة صدق الأسس ، والوزن النسبي لها على ضوء آراء عشرة من المحكمين نصفهم من المتخصصين في علم نفس غير العاديين ، ونصفهم من المتخصصين في المناهج وطرق التدريس ، حيث تم حساب عدد استجابات الموافقة لدى المحكمين .

فالأساس الذي يحظى بموافقة نصف عدد المحكمين فأكثر يعتبر صادقاً ومناسباً لبناء مناهج الفائقين بالمرحلة الثانوية وبعد أساساً مقبولاً .

الخطوة الرابعة : تصنيف الأسس تبعاً لعناصر المنهج من أهداف ، ومحتوى وطرق تدريس ، وأنشطة ، وأساليب تقويم ، وقد تم إعادة عرضها على السادة المحكمين مرة ثانية بهدف التأكد من سلامة التصنيف الذي قام به الباحث .

٣ - تحديد أسس المناهج :

يمكن عرض الأسس الخاصة ببناء مناهج الفائقين مصنفة بحسب عناصر المنهج كما يلي :

أ - أسس خاصة بالأهداف :

يمكن عرض الأهداف اللازمة للفائقين في المرحلة الثانوية بشكلها العام

حتى يتسنى لخططى المناهج الخاصة بهؤلاء الطلاب ، غير العاديين أن يضعوا أهداف موادهم الدراسية (مواد التفوق) فى إطار هذه الأهداف كمنظومات صغرى تندرج تحت الأهداف العامة هذه كمنظومة كبرى تغطى جميع جوانب منهج الفائقين .

ويمكن عرض أهداف الفائقين فى المرحلة الثانوية كما يلى :

- أن تخصص للفائقين مقررات إضافية أكثر عمقا وثراء واتساعاً بجانب المقررات العادية تتناسب مع الوقت المتاح للدراسة فى كل مادة على حدة .
- أن تتاح الفرص أمام الطلاب الفائقين ؛ كى تنمو مواهبهم الابتكارية وقدراتهم الفكرية .
- أن تعد برامج خاصة متنوعة لتفى بحاجاتهم التربوية والنفسية وتعددهم علماء قادرين على التفكير السليم ، والتنمية العلمية والتكنولوجية .
- أن يستخدم العصف الفكرى كأسلوب لتنمية الابتكار فى الجماعات ؛ لأنه يساعد الطالب على أن يبنى على أفكار زملائه ، مما يؤدى إلى توليد الكثير من الأفكار والحلول .
- أن تقدم المادة العلمية فى إطار تكامل المعرفة كحد أدنى ووحدة المعرفة كحد أقصى ، بحيث لا تبدو وكأنها فى عزلة عن المواد الأخرى .
- أن تعرض المواد العلمية عرضاً تاريخياً يظهر تطور العلم ، ويكسب الطالب عقلاً ناقداً تجاه النظريات القائمة ويجاوزها للكشف الجديد .
- أن تتضمن المادة التعليمية أنشطة إثرائية ترتبط بها ، وتعمل على تعميقها وتوسيعها .
- أن يواجه الطالب بمواقف ليس لها نهاية محددة ؛ لأن ذلك يزيد من دافعيته ويحافظ على استمراريته .
- أن تتسم المادة التعليمية بالوضوح والتدرج المنطقى ، وأن تشد انتباه الطالب إلى خطوات التفكير العلمى التى يتضمنها المنهج .

- أن تتعدد مصادر التعلم : عن طريق الكتب المصاحبة للنهج ، والمكتبات ، والمتاحف ، والأشرطة المسموعة والمرئية ، ومعامل اللغات ، والرحلات ، والزيارات ، والأنشطة الصفية .
- أن تستخدم طرائق تفاعلية تجعل المتعلم محور العملية التعليمية مثل الاكتشاف الموجه ، والمناقشة الاستنتاجية ، وحل المشكلات ، والجماعات الصغيرة التي تتيح الفرص للمصنف الفكري .
- أن تتحقق علاقة حب بين المعلم والمتعلم ، فقد قال طاغور : « نحن لا نفهم ؛ لأننا لا نحب » ، حتى يفجر المتعلم طاقاته .
- أن يكتسب الطالب الفائق الثقة بنفسه وبقدراته وإمكاناته في إطار من الحرية والتشجيع والإثابة .
- أن يميل الطالب إلى التعلم الذاتي بما يناسب الموقف التعليمي ، وأن نشجعه على ذلك .
- أن ترتبط المادة التعليمية ببيئة الطالب وتدريب على تغيير البيئة إلى الصورة الفضلى . ومجاورة القيم السائدة في البيئة .
- أن تزود الكتب الدراسية الإضافية بمراجع ومصادر للمعرفة لتنمية قراءات الطلاب وتنمية القدرة على التعلم الذاتي .
- أن تنمى قيم العمل الجماعي ، والانتماء ، والنقد وإبداء الرأي ، والتخطيط ، واحترام حق الآخرين ، والتعامل الناجح مع الجماعة .
- أن يتبنى المعلمون والطلاب الفائقون شعار : كن جريماً في استخدام عقلك .
- أن نبتعد عن الأحكام البرهماغية أى اليقينية المطلقة ، ونطرح المسائل في إطار إشكالي ، أى لا نهائى وغير محسوم .
- إتقان مهارات الاتصال اللغوى من استماع وتحدث وقراءة وكتابة ، بهدف النقد والتذوق وحل المشكلات .

(ب) أسس علمية لمحتويات المناهج :

هناك مجموعة من الأساسات التي يجب مراعاتها عند اختيار محتويات مناهج الفائقين من أهمها :

- الابتعاد عن الأحكام البرهانية ، أى اليقينية المطلقة ، وطرح المسائل في إطار إشكالي بحيث يشعر المتعلم بعدم النهائية أو الأحكام المطلقة أو اليقينية ، بمعنى ألا تقدم المادة العلمية في صيغة نهائية ، بحيث يستطيع للطلاب استكمالها من خلال المكتبة ، علما بأن الإشكالية هي وجود شيء غير محسوم في القضية المطروحة .
- عرض المادة العلمية عرضا تاريخيا يظهر تطور العلم ، ويكسب المتعلم عقلا ناقدا تجاه النظريات القائمة ومجازة هذه النظريات ؛ تمهيدا لكشف نظريات جديدة .
- ضرورة استخدام المنهج العلمي في التفكير من فرض الفروض والتأكد من صحتها ، والتوصل إلى النتائج .
- الدقة والوضوح والمنطقية في عرض القضايا وفي اختيار الكلمات والعبارات التي تحمل الأفكار ، والبعد عن التعبيرات والصور المجازية .
- ربط المادة التعليمية بالمكتبة ، بحيث يقدم في نهايتها عدد من المراجع .
- ارتباط المادة التعليمية ببيئة المتعلم ، وتدريب الطالب على تغيير البيئة إلى الصورة الفضلى ، ومجازة القيم السائدة في البيئة .
- يفضل أن تتضمن المادة تفسيرات علمية متباعدة ؛ حتى يسمح للكشف عن قيمة العقل الناقد في العملية التعليمية باعتباره أساس العملية التعليمية .
- تضمين المادة التعليمية أنشطة إثرائية لهذه المادة تعمقها وتوسعها .
- تشمل المادة التعليمية على دروس تطبيقية وظيفية تؤكد وترسخ الجوانب النظرية .
- استخدام أكثر من أسلوب في التعبير يساعد على تنمية التفكير والتعبير .
- تطوير وربط الأفكار بعضها ببعض بطرق مختلفة ، مما يؤدي للوصول إلى أفكار جديدة .

- الربط بين عناصر متباعدة ؛ لأن ذلك يساعد على التوليف بين المعلومات والأفكار للوصول إلى ما هو أصيل .
 - إنتاج عناصر جديدة واستخدامها في المواقف المختلفة ؛ لأن ذلك يساعد على إزالة الهيبة عند المتعلم .
 - إخضاع المادة التعليمية عند اختيارها لمهول الفائقين العلمية والأدبية والقراءة والفنية .
 - تعميق المعارف في المقررات الإضافية وتوسيعها ، وعدم تقديم مقررات لا علاقة لها بالمقررات العادية .
 - تزويد الكتب الدراسية بمراجع ومصادر للمعرفة ، وكذلك بإجابات نموذجية في بعض الدروس .
 - عرض المادة العلمية بالطريقة التكاملية ، بحيث يتحقق الترابط بين فروع المادة الواحدة من جهة وبين المواد العلمية : أفقياً ورأسياً ، وبذلك تمتنع العزلة بين المواد ، ويتفنى التكرار في المادة العلمية الواحدة .
 - الإخراج والتنسيق الجيد للكتاب يسمح بإيجاد علاقة حميمة بين الطالب والكتاب .
 - تنسم المادة التعليمية بالدقة والوضوح والتسلسل المنطقي ، وأن تشد انتباه التلميذ إلى خطوات التفكير العلمي التي يتضمنها المنهج .
 - تعدد مصادر التعلم : عن طريق الكتب المصاحبة للمنهج ، والمكتبات ، والمتاحف ، والأشرطة المسموعة والمرئية ، ومعامل اللغات .
- (ج) أسس علمية لطرائق التدريس :

هناك مجموعة من الأسس اللازمة للفاعل مع الفائقين أهمها :

- استخدام العقل الناقد لدى المعلم والمتعلم ، وإجراء الحوار لتشجيع ممارسة التنبؤ والنقد .
- إعطاء الحرية للمتعلم دون تسلط ، والاعتماد عن الألفاظ التي تقف ضد حرية البحث والكشف مثل (اسكت .. أنت لا تفهم - لا داعي للفلسفة) .

- الحرص على إيجاد علاقة الحب والألفة بين المعلم والمتعلم حتى يفجر المتعلم طاقاته .
- استخدام المنهج العلمى فى عرض المادة العلمية .
- تشجيع المتعلم على احترام الرأى الآخر ، وتعدد الآراء فى القضية الواحدة .
- إتاحة الفرص أمام الطلاب لإبداء آرائهم فى قضايا الكتاب المدرسى .
- إتاحة الفرص أمام المتعلم للاطلاع على كتيبات مصاحبة للكتاب المدرسى واقتناء مهارات التعلم الذاتى .
- تنوع طرق التدريس لتشمل أسلوب الحل الفردى ، أو الحل فى مجموعات صغيرة ، أو الأسلوب التقييى لحل المشكلات .
- تقسيم الطلاب إلى مجموعات صغيرة على أساس أكاديمى تتعامل كل مجموعة مع المعلم بانفراد .
- تنشيط التفاعل الصفى بين الطلاب والعمل الجماعى بروح الفريق .
- احترام ما ينتجه الطلاب من أفكار وآراء ومناقشتها معهم .
- إكساب الطالب المتفوق الثقة بالنفس وبقدراته وإمكاناته .
- الحرص على وضع بدائل مختلفة لحل مشكلة ما تواجهه وترك الحرية أمامه لاختيار أفضل البدائل .
- إثارة المشكلات حتى خارج قاعة الدراسة ، ثم مناقشتها والاتفاق عليها .
- الإجابة عن أسئلة الطلاب خارج الفصل الدراسى وتشجيعهم على ذلك .
- متابعة الطلاب فى الأساسات العامة للعلم وعدم إحراج الطلاب ، بل مساعدتهم .
- تحريض الطلاب على الدراسة والبحث بشكل مستقل .
- تأكيد احترام الطالب وآرائه وإنتاجه .
- استخدام طرائق تعليمية حديثة مثل الاكتشاف الموجه ، والمناقشة الاستنتاجية ، وحل المشكلات ، والجماعات الصغيرة التى تتيح الفرص للمصنف الفكرى .

- استخدام العصف الفكرى كأسلوب لتنمية الابتكار فى الجماعات ؛ لأنه يساعد الطالب على أن يبنى على أفكار زملائه ، مما يؤدى إلى توليد العديد من الأفكار والحلول ، على أن يراعى اتباع قواعده الأساسية الآتية :
 - تأجيل إصدار الأحكام على الأفكار .
 - إنتاج العديد من الأفكار مهما كانت غريبة أو شاذة .
 - الترحيب بأكثر عدد ممكن من الأفكار .
 - تطوير الأفكار وربطها ببعضها ببعض بطرق مختلفة .
 - الحد من الجدل لفرض الجدل .
- البحث عن الثغرات المعرفية ؛ لأن ذلك يساعد الطلاب على التقبل النقدى لما يقرءون ويسمعون .
- د - أسس علمية للأنشطة المدرسية :
 - تشجيع المتفوق على القراءة الناقدة ، وإرشاده إلى الكتب المصاحبة للمنهج ، وتدريبه لامتلاك مهارات المكتبة والحصول على الأفكار .
 - تشجيع المتفوق على المشاركة والاستفادة من الخدمات التى تقدمها مؤسسات المجتمع المحلى الذى يعيش فيه الطالب .
 - تنظيم لقاءات للطلاب الفائقين مع بعض المسؤولين فى المجتمع المحلى للإجابة عن الأسئلة التى تدور فى أذهانهم .
 - إتاحة الفرص للطالب كى يلتحق بالنشاط المدرسى ويندمج فيه ويشارك مشاركة فعالة بحسب مواد التفوق .
 - تفحص البيئة بحثاً عن خبرات جديدة والمتغيرة فى الفحص والاستكشاف من أجل المزهده من اكتشاف البيئة وقيمتها ومجاورتها إلى الجديد .
 - توسيع مجالات النشاط التربوى بحيث يكون جزءاً من المنهج الدراسى ، وليس مصاحباً له أو خارجاً عنه .
 - توفير الكتب والقصص والمواد الأدبية والعلمية التى يميل الطالب إليها ؛ حتى يمكن أن يستخدمها كمدخلات لأنشطة إثرائية متنوعة .

- امتلاك القدرة على القراءة الناقدة ومهارات البحث والقيام بمشروعات بحثية .
 - إشراك الطالب فى التخطيط للمواد الدراسية ، واختيار بعض موضوعاتها ، وتفسير بعضها ، واستخدام المكتبة فى إنجاز ذلك .
 - إتاحة الفرصة أمام الطلاب للتجريب وإجراء التجارب العلمية داخل المعمل ، وممارسة الفنون داخل قاعات مخصصة لها بالمدرسة .
- هـ - أسس خاصة بمعلم الفائزين :

- معلم الفائزين يعد ركنا أساسيا فى رعايتهم وتربيتهم ؛ ولذلك ينبغى أن تتوفر فيه مواصفات عديدة من أهمها :
- أن يكون قدوة حسنة لتلاميذه ؛ حيث إنهم يتأثرون به تأثرا بالغا يظل باقى الأثر فى مستقبلهم القريب والبعيد .
- أن يكون قادرا على توفير جو من الحرية والألفة والصدقة فى المدرسة .
- أن يتيح فرص التعلم لكل تلميذ طبقا لمستواه ومعدله الخاص فى التقدم الدراسى .
- أن ينظر نظرة سليمة إلى كل تلميذ من حيث مستوى قدراته وانفعالاته .
- أن ينوع من أوجه النشاط داخل المدرسة وخارجها بما يتلاءم وقدرات واهتمامات تلاميذه .
- أن يركز على خلق اهتمامات جديدة لدى تلاميذه .
- أن يكون على اتصال دائم بكل من يتعاملون مع تلاميذه مثل : أولياء الأمور .
- أن توجه عناية خاصة إلى هؤلاء المعلمين ، بحيث يتم إعدادهم على نحو يتلاءم ومظاهر التفوق ومتطلباته .
- لا يقدم النتائج والحلول جاهزة للمتعلم ، بل عليه أن يتيح الفرص أمام المتعلم ؛ كى يستنتج من القضايا والأفكار التى تقدمها له .
- يعرض درسه فى صورة مشكلات ويساعد المتعلم على تحديدها واستخدام الأسلوب العلمى فى حلها .
- الاهتمام بالأنشطة التى تسمح للمتعلم بالتخيل ومفارقة الواقع .

- الاهتمام بأفكار وآراء الطالب المبدع ، حتى ولو بدت في أول الأمر أنها غير منطقية .
- إكساب المبدع الثقة بالنفس والثقة في قدراته وإمكاناته .
- تشجيع الطالب المبدع على القراءة وإرشاده إلى الكتب المناسبة له ومصادر المعلومات من مكثبات ومعارض .
- تشجيع المبدع على التوصل بنفسه للمعلومات ، ومناقشتها معه وتدريبه على مقومات التعلم الذاتي والتعلم المستمر .
- تشجيع المبدع على أن يستفيد من الخدمات التي تقدمها مؤسسات المجتمع المحلي ، وتنظيم لقاءات مع مسئولين للإجابة عن استفساراتهم .
- و - أسس تراهى في عملية التقييم :
- تقويم الجوانب التحصيلية والوجدانية والمهارية ككل ، باستخدام مقاييس موضوعية .
- مطالبة الطلاب بإنجاز تعيينات متنوعة ومناقشة ما ينجزون مع المعلم .
- التدرجات المنزلية عقب كل درس .
- إخضاع مادة الدرس للنقد وإبداء الرأي .
- أسئلة شفوية حوارية بين الطالب وزميله ، وبين الطالب والمعلم .
- أسئلة للتفسير العلمى للمادة المقررة أو المسموعة .
- الموازنة بين الآراء والحقائق .
- طلب إيجاد علاقات بين المجرّدات والأشياء .
- تكليف الطلاب قراءات لإعداد مادة للدرس .
- حل تمرينات لم يتمرضوا لها من قبل ، مع التركيز على عملية الحل نفسها .
- حل مواقف جديدة وإنشائية .
- مناقشة مشكلات يبقية لإيجاد حلول لها .
- تعرف ميول الطلاب الأدبية والقرائية والعلمية ونحو المواد الدراسية عن طريق الأسئلة والاستبيانات .
- تمرينات بها بيانات زائدة وبيانات ناقصة .

- ترميزات تنمى مهارة التخيل والتصوير المكاني والهندسى .
- فحص كتابات الطلاب لمعرفة الأخطاء ومناقشتها جماعيا .
- إجراء اختبارات موضوعية ومقالية مرة كل شهر لمعرفة مستوى كل طالب .
- عمل رسوم بيانية فى كل فصل توضح تقدم كل طالب فى كل مادة .
- يحتفظ الطالب بكراسة يسجل فيها تقدمه فى المواد المختلفة .
- يراعى تقديم عمل الطالب ومشاركته فى النشاط المدرسى .

٤ - توصيات البحث :

يمكن عرض الوصايا العشر التالية التى تأخذ بالنتائج إلى حيز التطبيق العملى ، وهذه التوصيات هى :

- ١ - واضعو مناهج الفائقين ومخططوها لابد أن يكونوا على دراية بأسس بناء مناهج الطلاب الفائقين ؛ حتى يتمكنوا من اختيار محتويات المناهج فى مواد التفوق . ومن تنظيمها فى كتب خاصة بالفائقين .
- ٢ - منفذو مناهج الفائقين من معلمين وموجهين ومدراء عليهم الإحاطة بالأسس المناسبة لاختيار طرائق تعليم الفائقين والأنشطة وأساليب التقويم ، مما يساعد فى فاعلية وكفاءة هذه الطرق عند التفاعل مع الفائقين .
- ٣ - تقوم الطلاب الفائقين يجب أن يراعى الأسس الشاملة للتقويم ، فلا بد أن يمتد الجانب المعرفى التحصيل إلى الجانب الوجدانى الذى يقيس القيم والميول والاتجاهات ، ثم إلى الجانب المهارى الذى يقيس الأنشطة والسلوك داخل الفصول وعارجها ؛ حتى تحقق تفذية مرتجة هؤلاء الفائقين .
- ٤ - ينبغى أن تخضع تربية الفائقين لمناهج دراسية موحدة على المستوى القومى ؛ لأن الفائقين ثروة قومية لابد من توفير الضمانات لتنميتها من خلال استراتيجية ومناهج يتم إعدادها إعداداً علمياً سليماً يحقق الانتقاء والولاء والنمو الشامل للفائقين ، ويسمى بهم من المستويات القطرية المتدنية إلى المستوى القومى الذى يرمى مقومات الأمة العربية .
- ٥ - برامج رعاية الفائقين لا تزال فى حاجة إلى مزيد من الجهد العلمى والدعم المالى لتوفير خبرات موضوعية على أسس علمية لا خبرات ذاتية وأساليب تعليمية تنفق وإمكاناتهم العقلية والنفسية والاجتماعية ، وأدوات وأساليب تقويم

موضوعية تعطى دلالات يمكن الوثوق بها والإفادة منها .

٦ - تنظيم برامج تدريبية لتمكين معلمى الفائقين من الكفايات النوعية المنوطة بهم ؛ لأن المنهج الجيد لا يؤتى ثماره إلا إذا توافر له معلم جيد ، حيث إنه يحول التخطيط العلمى إلى ممارسة وحياة داخل المدرسة وخارجها ، ويوفر بيئة تربوية ثرية نقيّة صالحة للنمو الشامل المتكامل للمتعلم .

٧ - توفير بيئة تربوية ثرية بالأنشطة والأدوات والمعامل والأجهزة والمكتبات والمطبوعات الحديثة والدوريات ومصادر المعرفة المختلفة ؛ كى يفيد منها الفائقون فى ممارستهم وتفاعلاتهم داخل المدرسة ، وحتى تساعد منفذى المناهج فى زيادة المردود التربوى والعائد العلمى والأدبى والفنى لدى المتفوقين .

٨ - تعاون البيت والمدرسة تعاوناً مستمراً فى تحقيق الصحة النفسية للطلاب الفائقين ، وحل مشكلاتهم ، وتوفير جو ثرى بالمؤثرات التربوية المرغوبة ، ويتم هذا التعاون من خلال مجالس الآباء والمعلمين ، واللقاءات الدورية الشهرية التى يتم تحديدها مع هؤلاء الفائقين وإشراكهم فى اتخاذ القرارات .

٩ - إتاحة الفرص المتنوعة لمشاركة المتفوقين فى النشاط المدرسى لتنمية إبداعاتهم الفنى والفكرى معاً ، شريطة أن يشرف على هذه الأنشطة معلمون أكفاء لهم من خبرتهم وعلمهم ومرونتهم ما يسمح لهم بالتعامل مع هؤلاء الفائقين .

١٠ - التكبير برعاية المتفوقين بعد اكتشافهم ، وعزلهم فى فصول بها إمكانيات وأدوات وأجهزة تساعد فى تحقيق النمو الشامل المتكامل هؤلاء المتفوقين وتدريبهم على التعلم الذاتى وإقامة علاقة سعيدة بين المتفوق والمكتبه والكتاب مع مراعاة :
• وضع الخطط والوسائل التى تكفل تعرف المتفوقين فى وقت مبكر خلال المرحلة الأولى ، مع وضع برنامج طويل الأمد لتربيتهم ورعايتهم ، وأن تتابع هذه البرامج بالدراسة والتوجيه .

• وضع خطط لمتابعة الفائقين فى المراحل التعليمية العليا : الإعدادية والثانوية وفى الجامعة مع عيطة الظروف الملائمة لاستمرار تفوقهم .

الفصل التاسع

تقوم منح اللغة العربية المقدم للفائقين في التعليم الثانوى العام^(٥)

يمثل الاهتمام بالطلاب الفائقين حتمية حضارية يفرضها التحدى العلمى والتكنولوجى .

وإذا كنا نبحث عن تقدم الوطن ورفاهيته ، عن أمنه وسلامته ، عن حل للمشكلات المتعددة فنحن فى حاجة إلى أن نتطلع إلى عقول المتفوقين من طلابنا ، ونسعى للحفاظ عليها ، ونتمهدها بالرعاية والتنمية ؛ حتى نحقق ثمارها فى المستقبل .

والمدرسة باعتبارها سياقاً نفسياً اجتماعياً أساسياً للبحث الحالى مجال له أهمية واضحة فى التشجيع على التفوق وتنميته أو التفرير منه وإعاقة ؛ فهى تقدم للمتعلم خبرات متنوعة شاملة ومتكاملة من خلال المنهج المدرسى بمفهومه الواسع ، والمتعلم يتلقى من هذه الخبرات المنظمة ما يهده للاستجابة بطريقة موجبة أو سالبة لخبرات حيوية قادمة . وهم تدريبه على تنظيم بعض وظائفه الحيوية ، ومصحب التدريب جو وجدائى خاص يغلب عليه الحب والتقبل والتشجيع أو عكس ذلك ، ويتعلم من خلال الخبرات التى تقدم له ، والتى يعايشها - أنه متميز يمكنه السيطرة على وظائفه ، وأنه يمكنه إنجاز الخبرات الجديدة وحل المشكلات .

لقد أنشئت مدرسة المتفوقين ١٩٥٥ / ١٩٥٦ فى مصر ، وكان من المسلم به أن تسير على منح المدرسة الثانوية العامة كما يقضى بذلك قانون التعليم ، بيد أن المشرفين على المدرسة واجهتهم مشكلة فى تطبيق منح الدراسة العادى ؛ لأن المتفوقين أسرع من العاديين فى التحصيل ؛ لذلك انتهوا من المواد الدراسية قبل انتهاء العام الدراسى مع قيامهم بعمل التدريبات التى تتضمنها الكتب المدرسية .

وأُسرع المدرسون والموجهون بإعداد مقررات إضافية بطريقة اجتهدية ، وظهر

(٥) المؤتمر العلمى السادس ، التعليم الثانوى ، الحاضر والمستقبل ، رابطة الحرية الحديثة

التجهاان أساسيان في إعداد هذه المقررات الدراسية :

- اتصال المقرر الإضافى بالمقرر الأصل ، أى أنه امتداد له ومعنى لموضوعاته .
- عدم تقييد المقرر الإضافى بموضوعات المقرر العادى الأصل .

والجدير بالذكر أن محافظة القاهرة أنشأت فصولا للطلبة المتفوقين فى عام ١٩٦١ ، وسارت هذه الفصول للمتفوقين مسار مدرسة المتفوقين . وهؤلاء الطلاب من الحاصلين على ٨٠٪ فأكثر من المجموع الكلى فى الشهادة الإعدادية ، وكانت امتحاناتهم موحدة مع مدرسة المتفوقين ، والهدف من ذلك هو رعاية الفائقين وتعبئة أحسن الفرص للنمو المتكامل والوصول بالقدرات الخاصة إلى أقصى ما يمكن من تنمية ، وتوجيه الفائقين إلى ما يكفل استغلال طاقاتهم إلى أقصى حد ممكن (محمد نسيم رأفت ١٩٧٤ ، ص ٦٣) .

وتختص فصول خاصة تبعا لدرجات التحصيل الدراسى أو الذكاء أو السمات الشخصية هدفه تقليل مدى الفروق الفردية بين الطلاب فى كل فصل ، وتكييف المناهج للفروق الفردية بين الطلاب لمواجهة احتياجات المتعلمين عن طريق مواد تعليمية نوعية وأنشطة إرائية ، واختيار الطرق والمواقف التعليمية التى تساعد على السير والتقدم بأفضل مسار مناسب لقدراتهم .

وهذا النظام من تقسيم الطلاب فى فصول على أساس التجانس بينهم ، بحيث يتضمن كل فصل مجموعة متجانسة من الطلاب غير العاديين من المتفوقين تحصيليا - يساعد فى توفير المتطلبات التربوية والعلمية بصورة متكاملة . وبالتالي تصبح معايير التحصيل حينذاك مرتفعة فى هذه الفصول التى تشكل لتحقيق النمو المتكامل للمتفوق تربويا وشخصيا . والمعمول به الآن فى مصر هو أن الدراسة فى فصول المتفوقين تسير وفقا للمقررات الدراسية الموضوعة لفصول العاديين ، غير أنها تعمق أو توسع الخبرات المقدمة للطلاب العاديين ، أو تقدم مقررات وخبرات إضافية .

والغاية التى يرمى إليها هذا التنظيم هو إعطاء الطالب المتفوق الفرصة لتنمية مواهبه الابتكارية وقدراته الفكرية إلى أقصى حد ممكن ، وإعطاء الطالب الفرصة ؛ ليتعلم بقدر الإمكان ، طبقا لمعدل تعلمه وسرعة تعلمه بقصد تشكيل جيل من العلماء والمخترعين المبدعين ، كما نص على ذلك البند الرابع من استراتيجية تطوير

التعليم في مصر . وكذلك تنمية المهارات العقلية العليا للطلاب ، وإكسابهم مهارات التعلم الذاتي ، والقيام بدراسات فردية ، والتعرف على مصادر التعلم ، وجمع البيانات والمعلومات ، وفي هذا الصدد يقرر على الطلاب المتفوقين مشروع فردى أو تقوم به مجموعة صغيرة من الطلاب يتدربون فيه على البحث ومهارات حل المشكلات ، وتعميق المادة المقررة في المنهج العادى بما يستكمله من حيث طبيعة المادة ومنطق معالجتها ، والمحافظة على تفوق الطالب ووصوله إلى المستوى الأمثل من درجة التحكى في المادة .

لقد جاء القرار الوزارى رقم ١١٤ الصادر في ١٤/٥/١٩٨٨ علامة مميزة من علامات تطوير التعليم المصرى الذى قاده دكتور أحمد فتحى سرور وزير التربية والتعليم آنذاك . فقد نص هذا القرار على أن ينشأ بكل مدرسة ثانوية عامة فصل أو عدد من الفصول للطلاب المتفوقين بكل صف دراسى (مجلة التربية والتعليم ١٩٨٩ ص ٩٤) .

والغرض من هذه الفصول في كل مدرسة هو تحقيق تكافؤ الفرص ، وتقدير الفروق الفردية بين الطلاب ، ورعاية ذوى القدرات العقلية والتحصيلية الفائقة ، وتهيئة الظروف التربوية ، وتوفير الفرص التعليمية الشاملة ، التى تساعدهم على تنمية مواهبهم ، وإظهار استعداداتهم ، وتحقيق أقصى إمكاناتهم ، وإثراء شخصياتهم وتنميتها ، من أجل إعداد جيل من الموهوبين العلماء القادرين على حمل الأمانة ، والمساهمة الفعالة في صنع التقدم .

ويتم انتقاء طلاب هذه الفصول من بين الطلاب الناجحين في امتحان شهادة إتمام الدراسة بمرحلة التعليم الأساسى من الحاصلين على هذه الشهادة بمجموع لا يقل عن ٩٠٪ من المجموع الكلى للدرجات ، ويجوز عقد امتحان خاص للكشف عن قدرات الفهم والتحصيل التى يجب أن يتميز بها طلاب هذه الفصول .

ولا تزيد كثافة الطلاب في هذه الفصول عن خمسة وثلاثين طالبا للفصل ، ويرشح للتدريس في هذه الفصول مدرسون ذوو كفاءة خاصة في مواد تخصصهم ، وفي قدرتهم على فهم طلابهم الذين يتعاملون معهم ، ووقوفهم على أفضل طرق تدريس موادهم ، وأن يكون لديهم الاستعداد للإشراف عليهم وتبنيهم في دراستهم وفي نواحي نشاطهم التعليمى . ويساعدهم على التوجيه اختصاصيون اجتماعيون ونفسيون .

وتدعم المكتبات المدرسية بالكُتب المناسبة وغيرها من الوسائل السمعية والبصرية ؛ تسيراً لهؤلاء الطلاب على الاطلاع والبحث ، وتأكيداً لمبدأ التعلم الذاتي ، وتشجيعاً وتدريباً عليه . وتسير المناهج الدراسية في هذه الفصول وفوق المناهج المقررة في مرحلة التعليم الثانوى العام مع إضافة مقررات أخرى تتفق مع قدرات الطلاب المتفوقين ، ويجوز أن تكون هذه المقررات ضمن مجموعات يتاح للطلاب الاختيار من بينها .

إن القضية الأساسية التى تستأهل الدراسة والبحث هنا هى محاولة إصدار حكم موضوعى على منهج اللغة العربية الحالى ، والذي يقدم للطلاب الفائقين ؛ ذلك أن طبيعة الفائقين وحاجتهم تختلف عن الطلاب العاديين ، وعليه فإن منهج اللغة العربية الذى يجب أن يقدم لهم لابد أن يتميز عما يقدم لغيرهم . كما أن مقابلة الباحث لبعض معلمى اللغة العربية بمدرسة المتفوقين بعين شمس ، وبعض الطلاب الفائقين بالصف الأول الثانوى أكدت لديه ضرورة إعادة النظر في منهج اللغة العربية الذى يقدم لهؤلاء الفائقين ؛ توطئة لوضع تصور علمى يبنى في ضوئه المنهج الدراسى الذى يقدم لهم في اللغة العربية .

وتحدد مشكلة هذا البحث في معرفة مدى مناسبة منهج اللغة العربية الذى يقدم للطلاب الفائقين بالصف الأول الثانوى لطبيعتهم وقدراتهم وحاجاتهم الدراسية ، والاتجاهات الحديثة في بناء مناهج المتفوقين .

وتصغر عن هذه القضية الأسئلة التالية :

- ١ - ما الأسس اللازمة لإعداد مناهج الفائقين في المرحلة الثانوية ؟
- ٢ - ما مدى تحقق هذه الأسس في عناصر منهج اللغة العربية للصف الأول الثانوى الذى يقدم للطلاب الفائقين من حيث : محتوى المنهج ، وطرق التدريس والتقييم ؟
- ٣ - ما التصور المقترح لإعداد منهج الفائقين في اللغة العربية بالصف الأول الثانوى ؟

وسيتنصر هذا البحث على :

- ١ - بعض فصول الفائقين بالصف الأول الثانوى بالمدرسة الثانوية للمتفوقين بعين شمس والطبرى بروكسى ، كما تحدد لهم معايير انتقاء الطلاب الفائقين بوزارة التربية والتعليم .
- ٢ - منهج اللغة العربية الذى يقدم للطلاب الفائقين بالصف الأول الثانوى فى العام الدراسى ١٩٩٠/١٩٩١ .
- ٣ - المعلمين الذين تختارهم إدارات المدارس الثانوية للقيام بالتدريس فى مدرسة المتفوقين الثانوية بعين شمس والطبرى بروكسى .
- ٤ - أسس بناء مناهج الفائقين بالمرحلة الثانوية التى حددها الباحث فى دراسة سابقة قدمت للمؤتمر القومى الأول للفائقين فى مارس ١٩٩٠ .
- ٥ - تقويم منهج اللغة العربية بالصف الأول الثانوى الذى يقدم للطلاب الفائقين من خلال دروس : القراءة ، والأدب والبلاغة ، والقواعد النحوية ، ومن ناحية محتوى المنهج ، وسلوك التدريس والأنشطة والتقويم .

ويسير البحث فى الخطوات الآتية على الترتيب :

- ١ - تتبع الدراسات والكتابات التى أجريت فى مناهج الفائقين بهدف كشف الأسس والعوامل المؤثرة فى إعداد وتقويم وتطوير هذه المناهج ، والأدوات المستخدمة فى جمع المعلومات عن مناهج الفائقين .
- ٢ - إعداد أدوات البحث والتأكد من صدقها وثباتها وتشمل هذه الأدوات :
 - أ (استمارة تحليل محتوى كتب اللغة العربية المقدمة للفائقين بالصف الأول الثانوى من حيث النصوص اللغوية والأدبية والتدريبات .
 - ب (بطاقة ملاحظة السلوك التدريسى فى اللغة العربية للفائقين بالصف الأول الثانوى من حيث سلوك التدريس .
 - ج (مقابلة مجموعة من معلمى اللغة العربية ، والطلاب الفائقين لمعرفة آرائهم فى المناهج الحالية .

٣ - اختيار عينة البحث وتشمل :

- أ) كتب اللغة العربية المقدمة للطلاب الفائقين بالصف الأول الثانوى (القراءة - الأدب والبلاغة - قواعد النحو) .
- ب) مجموعة من معلمى اللغة العربية ممن يقومون بالتدريس للطلاب الفائقين بالمدرسة الثانوية للمتفوقين بعين فمس والطبرى بروكى .
- ج) مجموعة من الطلاب الفائقين بالصف الأول الثانوى .
- ٤ - تطبيق أدوات البحث مع عينة البحث ، والتأكد من ثبات التحليل والملاحظة ، واستخراج البيانات الكمية والكيفية .
- ٥ - إعداد تصور مقترح لمنهج اللغة العربية الذى يقدم للطلاب الفائقين بالصف الأول الثانوى فى ضوء :
 - أ) ما تم إنجازه فى مجال مناهج الفائقين على مستويات الاتجاهات الحديثة فى إعداد هذه المناهج ، والدراسات السابقة والكتابات المتخصصة فى هذا المجال .
 - ب) نتائج تطبيق أدوات البحث التى ترسم صورة تحليلية للمنهج الحالى .
 - ج) آراء المتعلمين والمعلمين فى منهج اللغة العربية للفائقين بالصف الأول الثانوى .
 - د) التأكد من صدق هذا التصور بعرضه على مجموعة من المحكمين ؛ لتعديله قبل إقراره ، شريطة أن يكون هؤلاء المحكمون من بين الممارسين الميدانيين ، والأكاديميين من : التربويين واللغويين .

ويهدف هذا البحث إلى :

- ١ - تعرف جوانب القصور وجوانب القوة فى منهج اللغة العربية الحالى المقدم للطلاب الفائقين بالصف الأول الثانوى .
- ٢ - وضع تصور مقترح لمنهج اللغة العربية المناسب للطلاب الفائقين بالصف الأول الثانوى .

ويهدف هذا البحث إلى :

- ١ - مساعدة مخططي مناهج اللغة العربية بتقديم جوانب القصور وجوانب القوة في منهج الصف الأول الثانوى الذى يقدم للطلاب الفائقين ؛ توطئة لاتخاذ الإجراءات اللازمة لتحسينه .
- ٢ - تزويد منفذى مناهج اللغة العربية بتصور مقترح لمنهج اللغة العربية المناسب للطلاب الفائقين بالصف الأول الثانوى ؛ بغية مناقشته وتجريبه ثم تعميمه .
- ٣ - رفع الكفاءة اللغوية للطلاب الفائقين بالصف الأول الثانوى ، بتقديم مناهج مناسبة لطبيعتهم وحاجاتهم .
- ٤ - فتح الطريق أمام الباحثين التربويين واللغويين ؛ لتطوير مناهج اللغة العربية المقدمة للطلاب الفائقين في المرحلة الثانوية ، وإمكانية التكرار بإعداد مناهج في اللغة العربية للتلاميذ الفائقين بالتعليم الأساسى .

ومصطلحات البحث الحالى التى يستخدمها هى :

- ١ - الطلاب الفائقون : هم في البحث الحالى مَنْ تم اختيارهم بمقاييس وزارة التربية والتعليم المصرية ، وَمَنْ التحقوا بمدرسة المتفوقين بعين شمس ، وفصول المتفوقين بمدرسة الطبرى الثانوى بروجى .
- ٢ - منهج الفائقين : يقصد به في هذا البحث مجموعة الخبرات اللغوية والأدبية المقدمة للطلاب الفائقين في الصف الأول الثانوى من قراءة وأدب وبلاغة وقواعد نحوية ، وأنشطة تدريسية ، وأسئلة تقييمية .
- ٣ - تقويم المنهج : يقصد به في البحث الحالى إصدار حكم موضوعى على محتوى المنهج ، والأنشطة التدريسية والتقييمية باستخدام أدوات موضوعية ، وتقديم تصور مقترح لما يمكن أن يكون عليه منهج اللغة العربية بالصف الأول الثانوى .
- ٤ - الشيوخ : ويقصد به تكرار مفردات التحليل بنسبة :

- ١٠٪ فأكثر من عدد دروس كل كتاب من كتب : القراءة ، والأدب

العربى ، والقواعد النحوية ، بالنسبة لتحليل الدروس المتضمنة فى هذه الكتب .

- ١٠٪ فأكثر من مجموع عدد الأسئلة الواردة فى هذه الكتب الدراسية السابقة بالنسبة للأسئلة التقويمية .

- ٥٠٪ فأكثر فى سلوك التدريس لدى المعلمين العشرة الذين يتم ملاحظة سلوك تدريسهم فى كل مادة على حدة من المواد الثلاث (القراءة ، الأدب والبلاغة ، النحو) .

أدوات الدراسة : إعدادها وضبطها

أولاً : عينة الدراسة :

تنقسم عينة الدراسة الحالية إلى ثلاثة أقسام هى :

- كتب اللغة العربية المقدمة للطلاب الفائقين بالصف الأول الثانوى .
- مجموعة من معلمى اللغة العربية ممن يقومون بالتدريس للفائقين .
- مجموعة من الطلاب الفائقين بالصف الأول الثانوى .

ويمكن توصيف ذلك تفصيلاً كما يلى :

×× القسم الأول : كتب اللغة العربية :

وهى الكتب المتاحة للطلاب الفائق بالصف الثانوى العام . وقد شملت هذه

الكتب :

١ - كتاب القراءة للصف الأول الثانوى (محمد محمود مقلد وآخرين ١٩٩١) ويقع فى مائة وعشر صفحات ، ويتضمن ثلاثة وعشرين موضوعاً منها .

٢ - كتاب الأدب العربى (عبد الجليل حماد وآخرين ١٩٩١) . ويقع فى مائتين وثمان وعشرين صفحة ، ويتضمن ست وحدات تناولت : الشعر الجاهلى ، والنثر الجاهلى ، والشعر فى صدر الإسلام ، وفنون النثر فى ذلك العصر ،

والشعر الأموى ، ثم فنون النثر والكتابة في العصر الأموى ، وقد تضمن الكتاب ترجمتين للإمام على بن أبى طالب ، والفرزدق ، وبعض الموضوعات البلاغية .
٣ - كتاب النحو للصف الأول من المرحلة الثانوية (عبد العليم السيد فوده ١٩٩١) ، ويقع فى مائة وأربع وستين صفحة ، ويتضمن أربعة وعشرين درساً نحوياً ، وعشرة تمرينات عامة .

ويمكن عرض أعداد موضوعات هذه الكتب وأعداد تدريباتها كما يلى :

- عدد الكتب التى يتم تحليلها فى الدراسة الحالية ثلاثة كتب ، تقدم للطلاب الفائقين بالصف الأول الثانوى .
 - عدد الصفحات التى تتضمنها هذه الكتب وصلت إلى ٥٠٢ صفحة .
 - عدد الدروس التى يتم تحليلها وصل إلى ١٠٢ درس .
 - عدد التدريبات التى يتم تحليلها وصل إلى ٦٨٨ تدريباً .
- XX القسم الثانى : معلمو اللغة العربية :

تم اختيار عشرة معلمين ممن يقومون بتدريس اللغة العربية للطلاب الفائقين . وقد اختيروا من مدرسة المتفوقين بعين شمس ، والطبرى الثانوية بروكسى ، وهم من المعلمين المشهود لهم بالكفاءة فى أعمالهم الفنية ، ومن مارسوا تدريس اللغة العربية فى المرحلة الثانوية العامة لمدة تزيد عن خمس سنوات . وهؤلاء المعلمون اختبروا المعرفة آرائهم فى منهج اللغة العربية عبر مقابلة شخصية ، وكذلك للملاحظة سلوكهم التدريسي عبر بطاقة الملاحظة .

XX القسم الثالث : طلاب فائقون :

تم اختيار طلاب فصل من فصول الفائقين بالصف الأول الثانوى بمدرسة المتفوقين بعين شمس ، لتعرف آرائهم وأفكارهم حيال منهج اللغة العربية الذى يقدم لهم ، وعددهم أربعة وعشرون طالباً .

لانيا : استارة تحليل محتوى المنهج :

أ - أهداف إعداد استارة التحليل :

تهدف هذه الاستارة إلى معرفة مدى توافر المفردات المناسبة لمحتوى

مناهج الفائزين ولأسئلة المتضمنة في كتب اللغة العربية المقدمة للفائزين بالصف الأول الثانوي .

ب - مصادر إعداد الاستارة :

تم إعداد استارة تحليل محتوى منهج اللغة العربية المقدم للطلاب الفائزين بالصف الأول الثانوي في ضوء نتائج دراسة سابقة قام بها الباحث عن أسس بناء مناهج المتفوقين (حسن شحاتة ١٩٩٠ ، ص ص ٣٢ - ٣٨) ، وهي أسس اشتقت من فلسفة تطوير التعليم وسمات الطلاب الفائزين وحاجاتهم ، والاتجاهات الحديثة في تنظيم مناهج الفائزين ، وآراء لجان إعداد مناهج الفائزين ، وتعرف آراء الطلاب والمعلمين في المناهج القائمة في تعليم اللغة العربية ، وقد وصلت هذه الأسس إلى عشرين أساساً لمحتوى منهج اللغة العربية ، ومثلها للأسئلة التقويمية .

ج - صدق الاستارة :

تم عرض الاستارة على عشرة من المتخصصين في المناهج وطرق التدريس ؛ للإفادة من آرائهم وأفكارهم بشأن تعديل الاستارة : بالإضافة أو الحذف أو التعديل في الصياغة اللغوية ، شريطة مراعاة اعتبارين هما : قابلية المفردات للقياس ، وارتباطها بطبيعة محتوى مناهج الفائزين في اللغة العربية . وقد تم الأخذ بآراء السادة المحكمين من إضافة ، وتعديل صياغة ، وحذف ؛ لتصل هذه المفردات إلى اثنتي عشرة مفردة لمحتوى المنهج هي :

- الابتعاد عن الأحكام اليقينية المطلقة .
- عرض المادة على أنها نتيجة تطور لا يقف عند حد .
- عرض المادة على شكل وحدات متكاملة .
- وضع المادة على هيئة مشكلات .
- فتح المجال لخيال الطالب والتفكير المستقبلي .
- الدعوة إلى فحص البيئة ؛ بحثاً عن خبرات جديدة .
- تقديم تفسيرات متباعدة للمسألة الواحدة .

- تضمين الموضوع أنشطة إثرائية .
 - الاشتغال على تطبيقات وظيفية .
 - إتاحة التحرى العقل بعرض المقدمات ثم النتائج .
 - اتسام المادة العلمية بالصحة والنقلات المنطقية .
 - إفصاح المجال للتجريد من حالات متعددة .
- أما مفردات أسئلة التقويم فقد وصلت إلى عشر مفردات هي :

- تعرف آراء الطلاب وأفكارهم .
 - الدعوة إلى التفسير والتعليل والتمثيل .
 - الدعوة إلى الموازنة وإبداء الرأى .
 - استخدام التدريبات التكوينية لا التلقينية .
 - طلب تحديد العلاقات بين أجزاء النص .
 - استخدام التطبيقات الوظيفية والتكاملية .
 - تكليف الطلاب قراءات فى المكتبة .
 - حل مواقف وتدرّبات جديدة وإنشائية .
 - مناقشة مشكلات بيئية وإيجاد حلول لها .
 - استخدام تدريبات تنمى القدرة على التخيل .
- وبذلك تصبح الاستشارة صالحة للاستخدام .

د - خطوات التحليل :

يسمى تحليل مضامين كتب اللغة العربية بالصف الأول الثانوى للفائقين فى الخطوات الآتية على الترتيب :

- قراءة مفردات استارة تحليل المحتوى بشقيها : مفردات محتوى المنهج ، ومفردات أسئلة التقويم ، وتحديد المقصود من كل مفردة من هذه المفردات .
- قراءة الكتب موضوع الدراسة قراءة استيعاب ، وتقسيم كل كتاب إلى موضوعاته وتدرّباته ، باعتبار الموضوع وحدة فكرية ، وكذلك التدرّيب وحساب أعدادها .

- وضع علامة أمام كل موضوع أو تدرب ، وتحديد نمط المفردة الذى ينتمى إليه ، ويستمر هذا التحديد حتى ينتهى كل كتاب .
- رصد مفردات كل كتاب فى استمارات تحليل المحتوى الخاصة به ، وبيان تكرارات كل مفردة .
- تفريغ استمارات تحليل المحتوى الخاص بكل كتاب على جِدة بحسب النص اللغوى والتدرب اللغوى ، ثم حساب النسب المئوية لكل مفردة على أساس المجموع الكلى للموضوعات ، وكذلك التدريبات باعتبار هذا المجموع الكلى المقام الذى يقسم عليه العدد المرتبط بكل مفردة باعتباره البسط $\times 100$.

هـ - ثبات التحليل :

لإيجاد ثبات تحليل محتوى الكتب من موضوعات وتدريبات قام الباحث بتحليل الكتب موضوع الدراسة فى بداية شهر يناير ١٩٩١ ، ثم قام بإعادة تحليل ١٠٪ من عدد صفحات هذه الكتب بعد مضي أسبوعين من تاريخ التحليل الأول ، وذلك فى ضوء مفردات استمارة تحليل المحتوى . وقت مقارنة النتائج التى توصل إليها الباحث فى التحليلين بالنسبة للموضوعات والتدريبات نفسها ، وحساب معامل الارتباط بين النتائج ، وقد بلغ قيمته ٠,٨٤ ، وهو على درجة عالية من الارتباط ، مما يدل على مدى صحة ثبات التحليل .

ثالثاً : بطاقة ملاحظة سلوك التدريس :

أ - أهداف إعداد البطاقة :

تهدف هذه البطاقة إلى تعرف الأساليب والأنشطة المستخدمة فى تعليم اللغة العربية للطلاب الفائقين بالصف الأول الثانوى ، وكذا تعرف مدى توافر الإجراءات اللازمة للتدريس للطلاب الفائقين ، ومدى استخدام المعلمين لهذه الإجراءات فى فروع اللغة العربية .

ب - مصادر إعداد البطاقة :

اعتمد فى تشكيل بطاقة ملاحظة سلوك التدريس هذه على المفردات التى

توصل إليها الباحث في دراسة سابقة عن أسس بناء مناهج المتفوقين (حسن شحاتة ١٩٩٠ ، ص ص ٣٣ - ٣٦) وهي أسس اعتمدت على مداخل متنوعة هي :

تطوير التعليم في مصر ، وسمات الطلاب الفائقين وحاجاتهم والاتجاهات الحديثة في تنظيم مناهج الفائقين ، وآراء اللجان المشكلة بشأن مناهج الفائقين ، وتعرف آراء الطلاب والمعلمين في المناهج القائمة في تعليم اللغة العربية . وقد وصلت هذه الأسس إلى واحد وثلاثين أساسا .

جـ - صدق البطاقة :

تم عرض البطاقة على عشرة من المتخصصين في علم النفس التعليمي والمناهج وطرق التدريس ؛ وذلك للاستفادة بأرائهم وتوجيهاتهم بشأن تعديل البطاقة بالإضافة أو الحذف أو تعديل الصياغة في ضوء : قابلية مفردات البطاقة للقياس ، وارتباطها بطبيعة التدريس للفائقين في مجال تعليم اللغة العربية .

وتم الأخذ بآراء السادة المحكمين من حذف أو إضافة أو إعادة صياغة ؛ لتصل المفردات إلى ثلاث عشرة مفردة للتدريس ، ويمكن عرضها كما يلي :

- شيوع جو من التسامح والحرية .
- الرضا بين فروع اللغة العربية .
- ربط الدرس بمصادر المعرفة في المكتبة .
- مناقشة ما ينتجه الطلاب من أفكار .
- تحرير عقلية الطالب من المهرمات الفكرية .
- استخدام القصص الذهني داخل الفصل .
- تشجيع ممارسة النقد والتلويق .
- استخدام طرق حديثة في التدريس .
- إتاحة الفرص لتعدد الآراء في المسألة الواحدة .
- التشجيع على التعلم الذاتي والقراءة الحرة .
- استخدام اللغة التي تحقق التشجيع والتقبل .
- عقد ندوات مع المسؤولين في المجتمع .
- القيام بأبحاث لغوية وأدبية .

وبذلك تصبح البطاقة صالحة للاستخدام .

د - تطبيق بطاقة الملاحظة :

تم ملاحظة عشرة معلمين للغة العربية ممن يقومون بالتدريس في الصف الأول الثانوى بمدرسة المتفوقين بعين شمس والطبرى الثانوية بركسى ، وذلك خلال شهرى فبراير ومارس ١٩٩١ ، بحيث تمت ملاحظة كل معلم على حدة خلال حصص : القراءة ، والأدب والبلاغة ، والقواعد النحوية ، حيث وصل العدد الإجمالى لخصص الملاحظة ثلاثين حصه .

وقام الباحث بالملاحظة بنفسه ؛ ضمانا لدقة الملاحظة ، وروعى في هذا الصدد : حضور الباحث الحصة منذ بدايتها حتى نهايتها ، والاختيار من بين حصص اليوم الدراسى كله ، وليس من الحصص التى تقع في بداية اليوم الدراسى فقط .

وعقب الانتهاء من عملية الملاحظة تم تفريغ بطاقات الملاحظة ورصدها وحساب الدرجات التى حصل عليها كل معلم على حدة ، وكذلك أنماط السلوك التدريسى الشائع بين معلمى اللغة العربية الذين يقومو بالتدريس للطلاب الفائقين بالصف الأول الثانوى .

هـ - ثبات الملاحظة :

قام الباحث بتطبيق البطاقة على عشرة معلمين ، بواقع ثلاث حصص لكل معلم كما سبق القول . ولمعرفة مدى ثبات الملاحظة اعتمد الباحث على أحد المعلمين الأوائل الذى حضر معه حصص ثلاثة معلمين ، وقام بتطبيق بطاقة الملاحظة في هذه الحصص التسع ، وتم حساب الدرجات التى حصل عليها كل معلم من المعلمين الثلاثة لدى الباحث ولدى المعلم الأول ، وتم تطبيق المعادلة التالية :

$$R = \frac{N \text{ م } 1 \text{ م } 1 - (\text{ م } 1 \text{ م } 2) (\text{ م } 2 \text{ م } 1)}{N \text{ م } 1 \text{ م } 1 - (\text{ م } 1 \text{ م } 2) (\text{ م } 2 \text{ م } 1) - (\text{ م } 2 \text{ م } 3) (\text{ م } 3 \text{ م } 2)}$$

وذلك لإيجاد معامل الارتباط بين استجابتي الملاحظتين في البطاقات (فزاد البهي السيد ١٩٧٩ ، ص ٣٣٢) .

ويتضح من ذلك وجود ارتباط قوى بين استجابتي الملاحظين ، فقد بلغ أعلى ارتباط بينهما ٠,٩٤ على حين وصل أقل ارتباط إلى ٠,٨١ ، وجميعها دال عند مستوى ٠,٠١ مما يدل على ثبات الملاحظة .

و - أسلوب التصحيح :

تم تصحيح البطاقات على أساس إعطاء علامة أمام السلوك الذي يمارس في الحصة لمرة واحدة ، ثم ترجمة هذه العلامات إلى درجات ، بواقع درجة واحدة لكل علامة . وتحسب نسبة شيوع سلوك التدريس بين المعلمين كما هو موضح في مصطلحات هذه الدراسة .

وأبعا : المقابلة الشخصية :

المهدف من هذه المقابلة الشخصية هو معرفة آراء وأفكار القائمين على تنفيذ منهج اللغة العربية للفائقين من المعلمين ، وكذلك المستهدفين وهم الطلاب .

وقد تم اختيار مجموعة المعلمين ، وهم عشرة معلمين ممن يدرسون اللغة العربية للطلاب الفائقين بمدرستي المتفوقين بعين شمس ، والطبري بمصر الجديدة ، كما تم اختيار طلاب أحد فصول المتفوقين بمدرسة المتفوقين بعين شمس ، وعددهم أربعة وعشرون طالبا .

ووجه الباحث إلى هؤلاء المعلمين والطلاب سؤاين هما :

- ١ - ما رأيك في منهج اللغة العربية الذي يدرس للطلاب الفائقين هذا العام ١٩٩١ في الصف الأول الثانوى ؟
- ٢ - اذكر رأيك لتحسين هذا المنهج الذى يقدم لطلاب الصف الأول الثانوى ؟

نتائج الدراسة : تفسيرها ومناقشتها

يمكن عرض نتائج تطبيق أدوات البحث التى سبق عرضها ؛ بغية التوصل إلى البيانات الكمية التى يمكن فى ضوءها التوصل إلى النتائج التى تشكل حلولاً لأسئلة البحث . وهم عرض هذه النتائج من خلال عرض تحليل محتوى مناهج اللغة العربية للفائقين بالصف الأول الثانوى ، وعرض النتائج المرتبطة بتحليل أسئلة التقويم المتضمنة فى كتب اللغة العربية للفائقين ، وعرض نتائج ملاحظة سلوك التدريس ، ثم إعداد تعقيب عام على النتائج . وتنتهى هذه النتائج بتقديم تصور لبرنامج تعليم اللغة العربية المناسب للطلاب الفائقين بالصف الأول الثانوى .

ويمكن عرض كل ما سبق فى شيء من التفصيل كما يلى :

أولاً : تحليل محتوى مناهج اللغة العربية للفائقين :

يمكن عرض هذه النتائج من خلال التحليل الكمي للمفردات ، التى تتضح مما يلى :

١ - أن المفردات التى تحققت فى مضامين كتاب القراءة والتى وصلت إلى مستوى الشبوع هى : اتسام المادة بالصحة والنقلات الفكرية ، وقد تحققت هذه المفردة فى جميع موضوعات القراءة بنسبة ١٠٠٪ ، وإتاحة التحرى العقلى بعرض المقدمات ثم النتائج تحققت فى سبعة موضوعات بنسبة ٣٠,٤٪ ، وضع المجال لخيال الطالب والتفكير المستقبلى فى أربعة موضوعات هى : المخترعون وسعادة الإنسان ، وعبور الفضاء النفسى ، والفنون الجميلة ضرورة ، وأنت فى نفسك دولة ، وقد وصلت نسبتها المئوية إلى ١٧,٤٪ ، والدعوة إلى فحص البيئة ؛ بحثاً عن خبرات جديدة تحققت فى ثلاثة موضوعات هى : عصر ملوء بالتحديات والتفجر ، وصناعة بلا دخان (مرتين) وقد وصلت نسبتها المئوية إلى ١٣٪ .

٢ - أن هناك مفردة تحققت بنسبة ٨,٧٪ دون مستوى الشبوع وهى : الابتعاد عن

الأحكام الیقینیة المطلقة ، وقد تحققت فی موضوعین هما : إلى ولدی ، وبدعة عجیبة .

٣ - هناك سبع مفردات لم تتحقق فی موضوعات القراءة ، وقد غلت منها الموضوعات تماما ، وهی : عرض المادة على أنها نتیجة لتطور ، وعرض المادة فی وحدات متكاملة ، ووضع المادة على هيئة مشكلات ، وتقديم تفسیرات متباعدة للمسألة الواحدة ، وتضمن الموضوع أنشطة إثرائیة ، والاشتغال على تطبیقات وظیفیة وإفساح المجال للتجريد من حالات متعددة .

٤ - أن المفردات التي تحققت فی مضامین كتاب الأدب العربی ، والتي وصلت إلى مستوى الشیوع هی : عرض المادة فی وحدات متكاملة بنسبة ١٠٠٪ ، واتسام المادة بالصحة والنقلات المنطقیة بنسبة ١٠٠٪ أيضا ، وضخ المجال لخیال الطالب والتفكير المستقبلی بنسبة ١٥,٥٪ ، وتقديم تفسیرات متباعدة للمسألة الواحدة بنسبة ١٥,٥٪ أيضا ، وتضمن الموضوع أنشطة إثرائیة مثل : يمكنك الاستزادة فی دراسة الموضوع بالرجوع إلى الكتب التالية ، والنص من دیوان حسان بن ثابت ، والأغاني الجزء الثاني ص ٤٥ ، وتركنا شرح هذا النص لتستعین بالمعاجم والمراجع ، وقد وصلت نسبة شیوع هذه المفردة إلى ١٣,٣٪ .

٥ - أن هناك مفردتين تحققتا بنسبة دون مستوى الشیوع ، وهما : الدعوة إلى فحص البیئة بحثا عن عبرات جدیدة بنسبة ٨,٨٪ ، والاشتغال على تطبیقات وظیفیة بنسبة ٢,٢٪

٦ - هناك خمس مفردات لم تتحقق فی موضوعات الأدب العربی ، وقد غلت منها موضوعات الكتاب تماما وهی : الإبتعاد عن الأحكام الیقینیة المطلقة ، وعرض المادة على أنها نتیجة لتطور ، ووضع المادة على هيئة مشكلات ، وإتاحة التحرری العقلی بعرض المقدمات ثم النتائج ، وإفساح المجال للتجريد من حالات متعددة .

٧ - أن المفردات التي تحققت فی مضامین كتاب قواعد النحو ، والتي وصلت إلى مستوى الشیوع هی : اتسام المادة بالصحة العلمیة والنقلات الفكریة ونسبتها ١٠٠٪ ،

وإفساح المجال للتجريد من حالات متعددة ، ونسبتها ١٠٠٪ أيضا ، ثم تقديم تفسيرات متباعدة للمسألة الواحدة ، ونسبتها ٢٦,٤٪ .

٨ - هناك تسع مفردات لم تتحقق في موضوعات قواعد النحو ، وقد خلت منها موضوعات الكتاب تماما وهي : الاعتماد عن الأحكام اليقينية المطلقة ، وعرض المادة على أنها نتيجة لتطور ، وعرض المادة في وحدات متكاملة ، ووضع المادة على هيئة مشكلات ، وفتح المجال لخيال الطالب والتفكير المستقبلي ، والدعوة إلى فحص البيئة بحثا عن خبرات جديدة ، وتضمنين الموضوع أنشطة إثرائية ، والأشغال على تطبيقات وظيفية ، وإتاحة التحري العقل بعرض المقدمات ثم النتائج .

ثانيا : عرض النتائج المرتبطة بتحليل أسئلة التقييم المتضمنة في كتب اللغة العربية للناطقين .

يمكن عرض هذه النتائج من خلال التحليل الكمي للمفردات ، التي تنضج كما يلي :

١ - أن جميع المفردات لم تصل نسبة تحققها في أسئلة كتاب القراءة إلى مستوى الشيوع وهي ١٠٪ ، وقد تدنت النسبة المثوبة لهذه المفردات ؛ ولذلك فهي مفردات تحققت بنسب متفاوتة ، إلا أنها ليست شائعة ، وهذه المفردات هي : تعرف آراء الطلاب وأفكارهم ٣,٧٪ ، والدعوة إلى التفسير والتعليل والتجسيم ٢,٤٪ ، وكذلك طلب تحديد العلاقات ٢,٤٪ ، واستخدام التطبيقات الوظيفية والتكاملية ١,٨٪ ، وتكليف الطلاب قراءات في المكتبة ١,٨٪ ، والدعوة إلى الموازنة وإبداء الرأي ١,٢٪ ، وكذلك استخدام التدريبات التكوينية لا التلقينية ١,٢٪ أيضا .

٢ - هناك مفردات لم تتحقق في أسئلة كتاب القراءة ، وقد خلت منها الأسئلة تماما وهي : حل مواقف وتدرجات جديدة ، ومناقشة مشكلات بيئية وحلها ، واستخدام تدريبات تنمي التخيل .

٣ - أن جميع المفردات لم تصل نسبة تحققها في أسئلة كتاب الأدب العرقي إلى

مستوى الشروع . وقد تحققت بنسب متدنية متقاربة وليست شائعة ، وهذه المفردات هى : الدعوة إلى الموازنة وإبداء الرأى ٤,٨ ٪ ، واستخدام تدريبات تنمى التخيل ٣,٢ ٪ ، وطلب تحديد العلاقات ٢,٨ ٪ ، وتعرف آراء الطلاب وأفكارهم ٢,٤ ٪ ، واستخدام التطبيقات الوظيفية والتكاملية ٢ ٪ ، والدعوة إلى التفسير والتعليل والتخيل ١,٦ ٪ ، وكذلك استخدام التدريبات التكوينية لا التلقينية ١,٦ ٪ أيضا ، ثم تكليف الطلاب قراءات فى المكتبة ٠,٨ ٪ .

٤ - هناك مفردتان لم تتحققا فى أسئلة كتاب الأدب العربى ، وقد غلت منهما الأسئلة تماما ، وهما : حل مواقف وتدريبات جديدة ، ومناقشة مشكلات يئية وحلوها .

٥ - هناك مفردة واحدة نالت نسبة الشروع فى أسئلة كتاب قواعد النحو ، وهى الدعوة إلى التفسير والتعليل والتخيل ونسبتها ١٠ ٪ .

٦ - هناك ثلاث مفردات لم تصل نسبة تحققها فى أسئلة كتاب قواعد النحو إلى مستوى الشروع ، وقد تحققت بنسبة متدنية ومتفاوتة وليست شائعة ، وهى : استخدام التدريبات التكوينية لا التلقينية ٦,٨ ٪ ، وطلب تحديد العلاقات ٥,٧ ٪ ، ثم استخدام التطبيقات الوظيفية التكاملية ١,٤ ٪ .

٧ - هناك مفردات ست لم تتحقق فى أسئلة كتاب قواعد النحو ، وقد غلت منها الأسئلة تماما ، وهى : تعرف آراء الطلاب وأفكارهم ، والدعوة إلى الموازنة وإبداء الرأى ، وتكليف الطلاب قراءات فى المكتبة ، وحل مواقف وتدريبات جديدة ، ومناقشة مشكلات يئية وحلوها ، واستخدام تدريبات تنمى الخيال .

ثالثا : عرض نتائج ملاحظة سلوك التدريس :

يمكن عرض النتائج التى تم التوصل إليها من خلال ملاحظة عشرة معلمين للغة العربية ممن يدرسون للطلاب الفائقين بالصف الأول الثانوى كما تتضح بطريقة كمية كما يلى :

١ - أن السلوك التدريسى الشائع ، والذي حصل على تكرار لدى نصف عدد المعلمين فأكثر ، أى لدى خمسة معلمين فأكثر من عشرة المعلمين الملاحظ

سلوكهم التدريسي كان في القراءة : شيوع جو من التسامح والحرية ٧٠٪ ، وتشجيع ممارسة النقد والتذوق ٦٠٪ ، واستخدام طرق حديثة في التدريس هي المناقشة الاستنتاجية ٦٠٪ أيضا ، واستخدام اللغة التي تحقق التشجيع والتقبل ٥٠٪ ، وكذلك القيام بأبحاث لغوية وأدبية ٥٠٪ .

٢ - هناك سلوك تدريسي لم يصل إلى مستوى الشيوع ، بيد أنه يستخدم لدى بعض المعلمين في دروس القراءة ، وهذا السلوك هو : الربط بين فروع اللغة العربية ٣٠٪ ، ومناقشة ما ينتجه الطلاب من أفكار ٣٠٪ كذلك ، والتشجيع على التعلم الذاتي ٣٠٪ أيضا ، وربط الدرس بمصادر للمعرفة بالمكتبة ٢٠٪ ، وإتاحة الفرص لتعدد الآراء في المسألة الواحدة ٢٠٪ .

٣ - هناك سلوك تدريسي لم يلتفت إليه المعلمون البتة ، وهو تحرير عقلية الطالب من المحرمات الفكرية ، واستخدام المصنف الذهني داخل الفصل ، وعقد ندوات مع المسؤولين في المجتمع ، وذلك في دروس القراءة .

٤ - السلوك التدريسي الشائع في دروس الأدب والبلاغة كان كالآتي :

تشجيع ممارسة النقد والتذوق ٩٠٪ ، واستخدام اللغة التي تحقق التشجيع والتقبل ٨٠٪ ، وشيوع جو من التسامح والحرية ٧٠٪ ، واستخدام طرق حديثة في التدريس وهي المناقشة والحوار بنسبة ٧٠٪ أيضا ، وإتاحة الفرص لتعدد الآراء في المسألة ٦٠٪ .

٥ - هناك سلوك تدريسي لم يصل إلى حد الشيوع ، بيد أنه يستخدم لدى بعض المعلمين في دروس الأدب والبلاغة . وهذا السلوك هو : مناقشة ما ينتجه الطلاب من أفكار ٤٠٪ ، والقيام بأبحاث لغوية وأدبية ٤٠٪ أيضا ، وربط الدرس بمصادر للمعرفة في المكتبة ٢٠٪ ، والتشجيع على التعلم الذاتي ٢٠٪ ، والربط بين فروع اللغة العربية ١٠٪ .

٦ - هناك سلوك تدريسي لم يلتفت إليه المعلمون في دروس الأدب والبلاغة ، وهو : تحرير عقلية الطالب من المحرمات الفكرية ، واستخدام المصنف الذهني داخل الفصل ، وعقد ندوات مع المسؤولين في المجتمع .

- ٧ - السلوك التدريسي الشائع في دروس القواعد النحوية هو : شيوع جو من التسامح والحرية ٧٠٪ ، واستخدام اللغة التي تحقق التشجيع والتقبل ٧٠٪ . أيضا ، واستخدام طرق حديثة في التدريس هي المناقشة الاستنتاجية ٥٠٪ .
- ٨ - هناك سلوك تدريسي لم يصل إلى حد الشيوع ، بيد أنه يستخدم لدى بعض المعلمين ، هو الربط بين فروع اللغة العربية ٣٠٪ .
- ٩ - هناك سلوك تدريسي لم يلتفت إليه المعلمون في دروس قواعد النحو هو : تشجيع ممارسة النقد والتذوق ، وربط درس النحو بمصادر للمعرفة في المكتبة ، ومناقشة ما ينتجه الطلاب من أفكار ، وتحرير عقلية الطالب من المحرمات الفكرية ، واستخدام العصف الذهني داخل الفصل ، وإتاحة الفرص لتعدد الآراء في المسألة الوحيدة ، والتشجيع على التعلم الذاتي ، وعقد ندوات مع المسؤولين في المجتمع ، والقيام بأبحاث لغوية أو أدبية .

تعقيب عام على النتائج

يمكن عرض مجموعة المعطيات التالية التي اشتقت من القراءة الجدولية للنتائج ، والدلالات الكمية لها ، مما يشكل صورة عامة تتضح بعض معالمها من خلال تعرضها للمناقشة وهاك توضيحا لذلك :

أولا : هناك جوانب جيدة تميز بها منهج اللغة العربية المقدم للطلاب الفائقين بالصف الأول الثانوي ، واتفقت مع طبيعتهم وحاجاتهم ، ويمكن التأكيد عليها في التصور المقترح الذي تذييل به الدراسة الحالية ، وأهم هذه الجوانب :

- ١ - اتسام المادة العلمية المقدمة في كتب اللغة العربية الثلاثة : القراءة ، والأدب العربي ، وقواعد النحو - بالصحة الفكرية واللغوية ، والنقلات المنطقية ؛ حيث كان معظم نصوصها : مقالات نثية ، وأعمال أدبية ، أو أجزاء من أعمال أدبية لكبار الكتاب في مجال الثقافة العربية ، والتراث العربي الإسلامي .

٢ - تميز كتاب الأدب العربي بوحدة الفكر ؛ ولذلك جاءت موضوعاته ومادته

العلمية معروضة في وحدات متكاملة روعي فيها تقديم تاريخ الأدب والبلاغة من خلال النصوص الأدبية . وتحول الكتاب من دراسة لتاريخ الأدب العربي تصبح النصوص الأدبية شواهد فيه على صحة الحقائق التاريخية ، ومن دراسة البلاغة دراسة جافة تعنى بضوابط وقواعد للحفظ والاستظهار ، تحول الكتاب من هذا الوضع الذي ألفناه في كتب الأدب العربي إلى أن أصبحت دراسة الأدب في هذا الكتاب الجديد دراسة نقدية تدقيقية غايتها تنمية الذوق الأدبي في وحدات متكاملة .

٣ - شاعت بعض المفردات المرتبطة بطبيعة الفائقين وحاجاتهم في كتب اللغة العربية رغم اقترابها من الحد الأدنى لمستوى الشيوع ، وهو ١٠٪ ، ومن أهم هذه المفردات الشائعة إتاحة التحرى العقل بعرض المقدمات ثم النتائج ، وفتح المجال لحيال الطالب والتفكير المستقبلي ، والدعوة إلى فحص البنية بحثاً عن خبرات جديدة ، وتقديم تفسيرات متباعدة للمسألة الواحدة ، وتضمن بعض الكتب أنشطة إثرائية ، وإفصاح المجال للتجريد من حالات متعددة ، والدعوة إلى التفسير والتعليل والتجشيل .

٤ - هناك جوانب جيدة تميز بها السلوك التدريسي لمعلمي اللغة العربية ، وشاعت بين من يدرسون للطلاب الفائقين بالصف الأول الثانوي ، أهمها : شيوع جو من التسامح والحرية ، وتشجيع ممارسة النقد والذوق ، واستخدام طرق المناقشة الاستنتاجية والحوار ، واستخدام اللغة التي تحقق التشجيع والتقبل ، وتكليف الطلاب القيام بأبحاث لغوية وأدبية ، وإتاحة الفرص لتعدد الآراء في المسألة الواحدة .

٥ - وهناك سلوك تدريسي لم يصل إلى مستوى الشيوع (٥٠٪ فأكثر) بيد أنه يستخدم بنسب متفاوتة بين بعض معلمي اللغة العربية ممن يقومون بالتدريس للطلاب الفائقين . وهذا السلوك هو : الربط بين فروع اللغة العربية ، خاصة بين النحو والقراءة ، والقراءة والتعبير في التلخيص ، والبلاغة والأدب العربي ، وتاريخ الأدب والأدب ، والأدب والتعبير في نثر الشعر وتحويل الحوار إلى سرد .

ثانيا : هناك جوانب غير جيدة في منح اللغة العربية المقدم للطلاب الفائقين بالصف الأول الثانوى ، يمكن التنبيه إليها بغية معالجتها في التصور المقترح الذى يذيل الدراسة الحالية . وأهم هذه الجوانب غير الجيدة ما لى :

١ - خللت كتب اللغة العربية المقدمة للطلاب الفائقين بالصف الأول الثانوى من مفردات مناسبة ولازمة للطلاب الفائقين ، أهمها : وضع المادة العلمية على أنها نتيجة لتطور لا يقف عند حد ، وفي وحدات متكاملة - فيما عدا كتاب الأدب العربى ، حيث توافرت فيه فكرة التكامل - ووضع المادة على هيئة مشكلات لا حقائق تقريرية ، وتقديم أنشطة إثرائية عقب كل موضوع ، وتقديم تطبيقات وظيفية مرتبطة بحياة الطالب وبيئته ، والابتعاد عن الأحكام اليقينية المطلقة .

٢ - تدنت الأسئلة التى أعقبت موضوعات اللغة والأدب في كتب اللغة العربية ، وزدات هذه الأسئلة في دائرة التذكر والفهم ، ولم تصل إلى المستويات العقلية العليا التى تناسب الفائقين والتى من أهمها : تعرف آراء الطلاب وأفكارهم ، والموازنة وإبداء رأى ، وتحديد العلاقات بين الأفكار ، واستخدام التطبيقات الوظيفية المتكاملة ، واستخدام التدريبات التكوينية لا التلقينية ، ومناقشة مشكلات يعيية ، واستخدام تدريبات تنمى الخيال .

٣ - لم يلتفت المعلمون إلى أنماط تدريسية تناسب الطلاب الفائقين ، أهمها : تحمير عقلية الطالب من المهرمات الفكرية ، واستخدام العصف الذهنى داخل الفصل ، وعقد ندوات تناقشية مع المسؤولين في البيئة ، والتشجيع على التعلم الذاتى ، والتردد على المكتبة ، وربط الدرس بمصادر المعرفة ، ومناقشة ما ينتجه الطلاب من أفكار .

وهذه الأمور غير الجيدة في منح اللغة العربية تستوجب الاهتمام بها والالتفات إليها عند إعداد تصور مقترح لتعليم اللغة العربية للطلاب الفائقين بالصف الأول والثانوى .

تصور مقترح لتعليم اللغة العربية للفائقين

يأتى هذا التصور لتعليم العربية للطلاب الفائقين بالصف الأول الثانوى مؤسسا على محاور عدة : ما تم إنجازه فى مجال مناهج الفائقين على مستويات : الاتجاهات الحديثة فى إعداد هذه المناهج ، والدراسات السابقة والكتابات المتخصصة فى هذا المجال .

واعتمد هذا التصور على نتائج تحليل المنهج الحالى لتعليم اللغة العربية بالصف الأول الثانوى ، ثم آراء الطلاب الفائقين ، وعددهم أربعة وعشرون طالبا ، وآراء معلمى المتفوقين ، وهم عشرة معلمين .

والجدير بالذكر أن أفكار الطلاب قد تنوعت حيال نقد منهج اللغة العربية ، وركزت بصفة خاصة على محتوى المنهج كما يلى :

- أ - كتب اللغة العربية الحالية كتب جيدة ، بيد أنها لا تشكل تحديا حقيقيا أمام عقول الطلاب ، من حيث موضوعاتها العادية وأسئلتها التحصيلية .
 - ب - كتب اللغة العربية موضوعات متناثرة لا تدور حول أفكار كبرى ، ودراستها لا تشكل تحديدا أو إثارة أمام الطالب ، وتدعوه إلى الحفظ والاستظهار .
 - ج - لماذا دراسة الأدب الجاهل فى الصف الأول الثانوى ؟ ألفاظه تراثية قديمة وتراكيبه لا تنتمى للعصر الحديث ، ولا تستخدم . فهى لغة غير لغتنا ، وأفكارها بعيدة عن أفكارنا ومشاعرنا .
 - د - لا داعى لفرض موضوعات للقراءة فى شكل كتاب مقرر . ولا داعى لفرض كتاب قراءة ذى موضوع واحد يقرر علينا جميعا . نحن نستطيع اختيار ما نود قراءته من مكتبة المدرسة ، دعونا نقرأ ما نحب أن نقرأه .
 - هـ - دراسة القواعد البلاغية والنحوية تشكل عبئا وجفافا . لماذا لا ندرسها من خلال أعمال أدبية شعرية أو نغمة ، نتدرب من خلالها على التدقيق والإحساس بالجمال ، والقراءة الصحيحة ؟
- أما عشرة المعلمين فقد ذكروا عدة موجبات تؤثر على تعليم اللغة العربية

للطلاب الفائقين أهمها :

- أن فكرة الدرجات النهائية ، والتنافس على أعلى الدرجات عبر المقررات الدراسية هى شغل الطلاب الفائقين الشاغل ؛ ولذلك فهم يركزون كل جهودهم داخل محتوى منهج اللغة العربية .
- أن القراءة داخل المكتبة المدرسية تتأثر بعدة عوامل أهمها :
 × إنجاز البحوث ، حيث يكلف الطلاب القيام ببعض البحوث ، ويزودون بأسماء مجموعة من الكتب والمراجع لإنجازها .
 × التعمق فى القراءات العلمية ؛ ذلك أن المدرسة الثانوية للمتفوقين بعين شمس ليس بها سوى شعبة العلوم ، وشعبة الرياضيات ، وليست بها شعبة للأدبى .
- أن الطلاب الفائقين يكتفون من الأسئلة داخل الحصص وخارجها ، وأن اسئلتهم تتصل بجوانب كثيرة فى الثقافة اللغوية والأدبية والمرتبطة بما يدرسون ، ومن هنا فإن كثرة المقررات الدراسية وضيق الوقت يشكلان عائقا أمام تساؤلات الطلاب .
- أن المعلمين يكلفون الطلاب القيام بأبحاث مرتبطة بما يدرسون من حيث :
 التراجم ، والشخصيات ، والموضوعات الأدبية واللغوية مثل : اتجاهات الغزل فى العصر الأموى ، الفرق الإسلامية ، النثر والشعر فى العصر الأموى ، تراجم أصحاب المعلقات ، الشعر فى صدر الإسلام ، وهذه البحوث يكتب فيها الطلاب ما بين عشر صفحات للبحث الواحد وخمس عشر صفحة مزودة بالمراجع ، وموثقة المعلومات ، وهذه البحوث جزء من الأنشطة المدرسية وكافأ عليها الطلاب بالدرجات .
- أن كثافة الفصل الواحد لا تزهّد عن أربعة وعشرين طالبا ، مما يتيح الفرصة بين المعلم والمتعلمين لمزيد من التناقش فى محتوى المنهج الدراسى .
- أن الأبنية المدرسية ومسكن الطلاب تحتاج إلى مزيد من العناية والرعاية ، كما أن الوسائل التعليمية غير متوفرة لدى إدارة المدرسة .
- أن المكتبة المدرسية ليس لديها تمويل ؛ لأن الطلاب بمدرسة المتفوقين بعين شمس

لا يدفعون المقابل المادى الذى يدفعه زملاؤهم بالمدارس الثانوية العامة الأخرى والذى يشكل حصيلة يعتمد عليها فى تزويد المكتبة بمطبوعات جديدة ، ومع ذلك فالمكتبة بها مجموعات حديثة من الكتب والمراجع العلمية . وأن حركة الإعارات الخارجية والداخلية نشطة طوال اليوم الدراسى ، وأهم قراءات الطلاب كما تكشف عنها الإعارات الخارجية فى أسبوع هى :

- ١ - قراءات علمية مثل : الذرات والطبيعة والإنسان ، الكهربائية ، أجهزة وتجارب فى الكيمياء العضوية ، قياس التلوث البيئى ، الطاقة : مصادرها وقضاياها ، ما هى الوراثة ؟ هل هو عصر الجنون ؟
 - ٢ - قراءات دينية مثل : الفرق الإسلامية ، عبقرية الإمام ، الفتنة الكبرى ، الزلزال ، الرياضيات فى القرآن الكريم .
 - ٣ - قراءات فى التراجم : عمر بن عبد العزيز ، أبو بكر الشبل ، ابن بطوطة ورحلاته .
 - ٤ - قراءات اجتماعية مثل : كل شيء عن إنسان ما قبل التاريخ ، مصطفى كامل فى محكمة التاريخ ، جغرافية مصر ، الحضارة الفنية ، أصول الجغرافيا البشرية ، تاريخ الفلسفة ، الجغرافيا الإقليمية ، السكان والتنمية ، تاريخ مصر القديم ، الموارد المائية فى الوطن العربى .
 - ٥ - قراءات أدبية ، مثل : فى الأدب الجاهلى ، الفن ومذاهبه فى النثر العربى ، خواطر ثروت أباطة ، البلاغة تطور وتاريخ .
 - أكد المعلمون على عدم زيادة مقررات دراسية أخرى ، بل الأفضل تعميق الموضوعات الحالية ، وهو ما يقوم به المعلمون أثناء تدريسهم وتساؤلات طلابهم .
- وفى ضوء هذه الاعتبارات جميعا ، وتأسيسا على المحاور السابقة تم إعداد مكونات التصور المقترح لتعليم اللغة العربية فى الصف الأول الثانوى للطلاب الفائقين ، كما تم عرض هذا التصور على خمسة من المتخصصين فى مناهج تعليم اللغة العربية ، ومثلهم من الممارسين الميدانيين من موجهى اللغة العربية والأكفاء ، وتم تعديل هذه المكونات ، لتصبح فى صورتها النهائية ، والتى يمكن عرضها كما يلى :
- يتكون التصور المقترح لبرنامج اللغة العربية بالصف الأول الثانوى للطلاب الفائقين من : كراسة للأنشطة التعليمية ، ودليل للمعلم ، ومرشد للقراءة ، وموضوعات بحثية ، والخطة الزمنية ، وتقويم الطلاب ، ويمكن عرض ذلك تفصيلا كما يلى :

أولاً : إعداد كراسة للأنشطة التعليمية ، تعمق التدريبات اللغوية والأدبية المتضمنة في الكتب الحالية للغة العربية ، باعتبارها تدريبات مصاحبة للمنهج الحالي ، هدفها تعميق المهارات اللغوية والتدريب عليها من خلال نصوص أخرى ؛ لتحقيق القدرة على انتقال أثر التدريب ، شريطة أن تقدم التدريبات عبر نصوص أدبية من عيون الأدب العربي قديمه وحديثه شعرا ونثرا ، وأن يكون النص الأدبي هو محور التدريب على المهارات اللغوية . مع تعميق المقررات التي تدرس ولا تضاف إليها موضوعات أخرى ، فمثلا تدرس أفكار تعمق موضوعات الأدب الجاهلي أو أدب صدر الإسلام ، مثل : المعلقات ، أو الشعراء الصعاليك ، أو ديوان من دواوين الشعر في صدر الإسلام لأحد الشعراء المبرزين ، أو تعمق بعض موضوعات القواعد النحوية أو البلاغية التي تبنى بأفكار أخرى تنقحها .

ثانيا : إعداد دليل لمعلم الفائقين يتضمن حديثا عن سيكولوجية الفائقين : طبيعتهم ، ومتطلبات نموهم ، وخصائصهم ، وميولهم ، وقدراتهم ، كما يتضمن الدليل أهداف تعليم اللغة العربية ، ووسائل تحقيقها ، وأهم القراءات التي يكلف إياها الفائقون ، وكذلك التي يقومون بها ، ومهارات المكتبة اللازمة لهم ، وكيفية تقويمهم شفويا وتحريريا . ويجب أن يتضمن دليل معلم الفائقين كيفية استخدام الطرق التدريسية الحديثة ، خاصة أسلوب حل المشكلات ، والعصف الفكري كأسلوب لتنمية الابتكار لدى الطلاب الفائقين .

ثالثا : إثراء المكتبة المدرسية بأعمال عالمية في الأدب ، أو أعمال لغوية صادرة عن جميع اللغة العربية ، أو أعمال تراثية من المؤلفات الجامعة ، مثل : الأغاني أو الإمتاع والمؤانسة أو خزانة الأدب ، وكذلك بعض تراجم الرجال ، مثل : الطبري ، أو امرئ القيس ، أو طه حسين أو العقاد . وترك الحرية لاختيار إحداهما للقراءة والمناقشة داخل حصة تخصص لذلك .

وهذه الكتب والمؤلفات التراثية والمعاصرة التي تزود بها المكتبة تخضع لمعايير : لميول الطلاب الفائقين ، ولأهداف تعليم اللغة العربية ، ويجب إعداد دليل للقراءة أو مرشد للقراءة يوجه الطالب إلى أهداف القراءة ، والسلوك القرائي الجيد ، ويقدم له التوجيهات المناسبة والتكليفات التي في ضوئها يختار الطالب

كتابها أو كتابين للدراسة الذاتية .
ويمكن قراءة أعمال أدبية كاملة مثل ثلاثية نجيب محفوظ ، وعودة الروح لتوفيق الحكيم ، ومصرع كليوباترا لأحمد شوقي ، وبحيث يطرح على الطلاب مجموعة من هذه الأعمال الثغرية والشعرية بقطع النظر عن العصر الأدبي الذي ولدت فيه هذه الأعمال ، ويختار الطالب إحداها ، ليقرأها قراءة منزلية ، وتطرح للتنافس في حصة أسبوعية تخصص لذلك .

رابعا : طرح موضوعات بحثية في الأدب أو اللغة أو الثقافة العربية الإسلامية . ومطالبة كل طالب بإعداد بحث في حدود ثلاثين صفحة وبشروط محددة . وتقديمه للمعلم لقراءته ومناقشته مع صاحبه أمام الطلاب في حصة تخصص لذلك .
خامسا : توزيع الخطة الزمنية للدراسة على أساس تخصيص ٨٠٪ من الوقت المحدد في خطة الدراسة للمقررات العادية التي يشارك فيها الفائزون الطلاب العاديين ، وتخصص ٢٠٪ الباقية من الوقت للدراسة الذاتية الموجهة من خلال :

- ١ - الطالب : كراسة الأنشطة التعليمية ، ومرشد القراءة .
- ٢ - المعلم : دليل معلم الفائزين ، ونشرات تربوية دورية للمتابعة صادرة من مكتب مستشار اللغة العربية .
- سادسا : تقوم الطلاب الفائزين يتصف بالاستمرارية والتنوع ؛ حيث يتم بواقع مرة كل شهر ، وعقب كل وحدة دراسية ، وبحيث يتسع ليشمل :
- ١ - القراءات الحرة التي أنجزها الطالب بنفسه من خلال مرشد القراءة .
- ٢ - البحوث التي قام بها الطالب فرديا أو جماعيا (كل خمسة طلاب يشتركون في دراسة واحدة) وذلك بواقع مرتين خلال العام الدراسي مع نهاية النصف الأول من العام ، ومع نهاية النصف الثاني من العام الدراسي .
- ٣ - المناقشات الشفوية التي تتم حين متابعة المعلم للتدريبات التي تتضمنها كراسة الأنشطة التعليمية .
- ٤ - الأنشطة التي يشارك فيها الطالب عبر جماعات النشاط المدرسي ، شريطة أن تكون في مجال اللغة العربية .

الفصل العاشر

التدريبات اللغوية للمستوى الجامعي دراسة تحليلية نقدية^(*)

طالب الجامعة يجب أن يكون محور العملية التعليمية ، والمسيطر على متغيراتها ، بحيث تراعى الأنشطة التعليمية دافعيته ومتطلباته وقدراته . إنه مشارك في تحديد الأهداف التعليمية التي يسعى مع أعضاء هيئات التدريس التعليمية لتحقيقها ، وهو لابد أن يكون مشاركاً في تصميم الأنشطة التعليمية التي تؤدي لتحقيق الأهداف بحيث تتناغم مع حاجاته وقدراته واهتماماته داخل مجتمعه ووطنه .

إن الإهمار في العملية التعليمية الذي يتمثل في الملل الذي ينتاب طلاب الجامعة لابد أن ينبني إلى ضرورة القيام بثورة تعليمية . تزيد من قيمة العائد التربوي واللغوي لدى طلاب الجامعة بحيث لا نخضعهم لكتاب واحد موحد ، ولا يقوم على توجيههم محاضر ملقن ، ولا يخضعون لامتحان غملي تحريري آخر العام الدراسي ، بل تقوم متنوع ؛ تقويم شفوي ، وعمل ، وتحريري ، ونحوي ، ومعملي ، وبحيث تستخدم في ذلك كله التقنيات الحديثة . تقويم مستمر مبدئي ومرحلي ونهائي . يجب أن تنحدر التدريبات اللغوية الطالب الجامعي معلوماته ومهارته وذوقه وتفكيره ؛ ليعمل بأقصى طاقته في حدود قدراته وحاجاته .

إن هناك اتجاهات حديثة في التدريبات تفيد طالب الجامعة غايتها : تنمية تطلعه ، وتمكينه من السعي لفهم الأشياء والظواهر ، واتخاذ موقف المستكشف لها ، وإثارة اهتمامه وبواعثه المختلفة باللغة العربية ، لغة القرآن الكريم ، وجعلها متصلة بحياته وحاجاته ، وتنمية النزعة إلى مواجهة المشكلات ، وتشخيص المواقف ، وتحليل الظواهر ، وتجميع الوقائع واستقراؤها ؛ وصولاً إلى استنتاجات عنها تكمن فيها حلول

(*) تعليم اللغة العربية في المستوى الجامعي ، مركز التعليم الجامعي الأساسي ، جامعة الإمارات العربية

تلك المشكلات ، وبالتالي تنمية المواقف العقلانية ، وممارسة التفكير والمنهجية العلمية وجعلها أسلوباً في الفهم . ثم جعل التعليم متسماً بالمتعة من ناحية ، وبالمنفعة من ناحية أخرى . وكذا تنمية الأساليب الديمقراطية في التعاون والمشاركة في الرأي واحترام الآخرين ، والاضطلاع بالمسؤولية ، ورعاية المصالح العامة .

ومحور التدريبات اللغوية هو الطالب . فهو في تفاعل دائم عن طريق التدريبات كمثيرات . وهو متفاعل مع زملائه ومع أساتذته .

عضو هيئة التدريس هنا يؤدي أدوراً متنوعة ؛ فهو النموذج والقُدوة ، وهو الصديق ، والمعارض ، والموجه لمواقف التعلم . والطالب يعجبون بمهاراته التدريسية ووضوحه وتوجيهاته للعمل وضبطه للنظام . وهم يقدرون عدله ومساواته بينهم ، وصبره ، وابتهاجه بهم وفهمه لهم ، ومساعداته إياهم ، وتقديره لمشاعرهم . إنه يفضلون فيه التهذيب ، والنشاط ، والإخلاص ، واعتبار الآخرين ، وقوة العزم والتصميم ، والثقة بالنفس ، والتمتع بالروح المرححة .

إن دور المعلم في عمليات التعلم لا يقتصر على الجانب المعرفي ، بل يتعداه إلى الجوانب الوجدانية والمهارة باستخدام مقاييس موضوعية ؛ ومطالبة الطلاب بإنجاز تعيينات متنوعة ، ومناقشة ما يتجزون ، وكذلك التكليفات من التعينات عقب المحاضرات ، وإخضاع مادة الدرس للنقد وإبداء الرأي ، والأسئلة الشفوية الحوارية بين الطالب وزميله ، وبين الطالب والأستاذ ، والأسئلة التفسيرية للمقروء والمسموع ، والموازانات ، والتذوق ، وطلب إيجاد العلاقات ، وتكليف الطلاب قراءات لإعداد مادة الدرس ، وحل تمرينات لم يتعرضوا لها من قبل مع التركيز على عملية الحل نفسها ، وحل مواقف جديدة وإنشائية ومناقشة مشكلات بيئية ، وإيجاد حلول لها ، وتمرينات بها بيانات زائدة وأخرى ناقصة ، وتنمية مهارة التخيل والتصور ، وعمل رسوم بيانية عن تقدم كل طالب .

والسؤال الآن هو : وأين موقعية التدريبات اللغوية في الجامعات على الخريطة السابقة ؟ وما أتماط التدريبات ؟ وما مستوياتها في التعليم الجامعي ؟

والقضية الأساسية التي تدعو إلى البحث أيضا هي محاولة لإصدار حكم موضوعي على التدريبات اللغوية التي تقدم من خلال المواد المطبوعة في برنامج اللغة

العربية بالمستوى الجامعى بمركز التعليم الجامعى الأساسى بجامعة الإمارات العربية المتحدة .

وتحدد مشكلة هذا البحث فى الأسئلة التالية :

- ١ - ما أنماط التدريبات اللغوية فى المستوى الجامعى لدى أعضاء هيئات التدريس المنعنين بتعليم اللغة العربية بالجامعة ؟
- ٢ - ما المستويات المعرفية التى تقيسها التدريبات اللغوية المستخدمة فى برنامج اللغة العربية بالمستوى الجامعى ؟
- ٣ - ما أنماط التدريبات اللغوية المستخدمة فى برنامج اللغة العربية بمركز التعليم الجامعى الأساسى ؟ وما مستوياتها المعرفية فى مستوى البرنامج ؟

وسيقصر هذا البحث على :

- ١ - تعرف آراء المهتمين بتعليم اللغة العربية بالمستوى الجامعى فى التدريبات اللغوية من خلال دليل مقابلة من إعداد الباحث .
- ٢ - التدريبات اللغوية التى تقدم لطلاب مركز التعليم الجامعى الأساسى بجامعة الإمارات العربية المتحدة من خلال المواد المطبوعة فى برنامج اللغة العربية بمستويه .

ويسير البحث فى الخطوات التالية :

- ١ - تتبع الدراسات والكتابات التى أجريت فى مجال تعليم اللغة العربية بالمستوى الجامعى وفى مجال التقويم ، وثقافة الإبداع لتحديد المفردات اللازمة لإعداد أنماط التدريبات اللغويات ومستوياتها فى المستوى الجامعى .
- ٢ - إعداد أدوات البحث ، والتأكد من صدقها وتشمل :
 - أ - بطاقة التدريبات اللغوية فى المستوى الجامعى بأنماطها ومستوياتها .
 - ب - دليل مقابلة القائمين بتعليم اللغة العربية بالمستوى الجامعى .
 - ج - استشارة تحليل التدريبات اللغوية ببرنامج اللغة العربية بمركز التعليم الجامعى

الأساسى بجامعة الإمارات العربية المتحدة .

٣ - اختيار عينة البحث وتشمل :

- أ - سلسلة كتب اللغة العربية بمركز التعليم الجامعى الأساسى .
- ب - مجموعة من أعضاء هيئات التدريس بأقسام وكليات اللغة العربية .
- ٤ - تطبيق أدوات البحث مع عينة البحث والتأكد من ثبات التحليل .
- ٥ - التوصل إلى البيانات الكمية وجدولتها وتفسيرها ومناقشتها .

ويهدف هذا البحث إلى :

- ١ - تعرف جوانب القوة وجوانب القصور فى التدريبات اللغوية بالمستوى الجامعى .
- ٢ - تعرف أنماط التدريب اللغوية ومستوياتها فى برنامج اللغة العربية بمركز التعليم الجامعى الأساسى .

ويهدف هذا البحث فى :

- ١ - مساعدة أعضاء هيئات التدريس المعنيين بتعليم اللغة العربية فى الجامعة بمستويات ممارستهم للتدريبات اللغوية ؛ بغية تحسين هذه المستويات .
- ٢ - تزويد القائمين على تعليم اللغة العربية بمركز التعليم الجامعى الأساسى بنتائج كمية وكيفية عن التدريبات اللغوية المقدمة فى هذا البرنامج بمستوياته للإفادة منها فى ترقية العملية التعليمية .
- ٣ - رفع الكفاءة اللغوية لطلاب اللغة العربية فى المستوى الجامعى عن طريق تحسين التدريبات اللغوية المقدمة لهم .
- ٤ - فتح الطرق أمام باحثين آخرين لغويين وتربويين لتطوير التدريبات اللغوية فى المواد اللغوية والأدبية المختلفة بالمستوى الجامعى .

ويمكن عرض مصطلحات البحث كما يلى :

- ١ - التدريبات اللغوية : نشاط تعليمى أساسى لتعليم اللغة العربية وتعلمها . وهى تعمل كمعزز للسلوك التعليمى الفعال ، وتدعم الاستجابات الناجحة للطلاب ،

وعن طريقها يعرف الطالب حكمنا عليه في تحقيق الأهداف ، ويعرف المعلم مدى فاعلية في التدريس . وتحدد التدريبات بمجموعة الأسئلة والتمارين التي تعقب النص المكتوب ، وبالأسئلة والتمارين التي تقدم للطلاب قبل التدريس وأثناء التدريس وبعد التدريس .

٢ - ثقافة الذاكرة : هي العملية العقلية التي يتم بها تسجيل الخبرة الماضية والاحتفاظ بها ، واسترجاعها غرضيا في المواقف المختلفة (طلعت منصور وآخرين ١٩٨١ ص ٢١٥) .

٣ - ثقافة الإبداع : هي عملية إدراك للعناصر الناقصة ، وتكوين الأفكار والفروض حولها ، ثم اختبارها وربط النتائج ، وإجراء ما يتطلبه الموقف من تعديلات وإعادة اختبار الفروض .

أو هي ابتكار شيء جديد ، ويتسم التفكير المؤدى إلى هذا الإنتاج بالطلاقة والمرونة والأصالة ، وفيه تتنوع الإجابات المنتجة في عدة اتجاهات .

٤ - المستوى الجامعي : هو المستوى التعليمي الذي يعقب المرحلة الثانوية العامة ، وفيه تدرس اللغة العربية كمادة تخصص تنتهي بحصول الطالب على درجة الليسانس في اللغة العربية .

الإطار النظري للبحث

مفهوم حديث للتدريبات اللغوية :

التدريبات اللغوية نشاط تعليمي أساسي وضروري لتعليم اللغة العربية وتعلمها في المستوى الجامعي . وهي وسيلة تمكننا من الحكم على فاعلية عملية التعليم بعناصرها المختلفة هدفاً ومقراً وكتاباً وطريقة ونشاطاً لغوياً . وهي وسيلة لتقديم معلومات دقيقة إلى القيادات الجامعية عن مدى فاعلية العملية التعليمية ؛ لتفيد منها في إصدار قراراتها ، وفي تعديل استراتيجياتها الخاصة بالتحسين والتجديد والتطوير في النظام التعليمي .

والتدريبات اللغوية تعمل كمعزز للسلوك التعليمي الفعال من ناحية ، ولدعم الاستجابات الناجحة للطلاب من ناحية ثانية . وعن طريقها يعرف الطالب حكمنا عليه في تحقيقه للأهداف التعليمية ، ويعرف المعلم الجامعي مدى فاعليته في تحقيق الأهداف ، وتوفير المناخ التعليمي الصالح والمناسب للطلاب .

والتدريبات اللغوية في المستوى الجامعي يجب أن تكون منظومة للتحكم الذاتي . وهي بهذا الاعتبار ليست واقعة في نهاية البرنامج اللغوي ، وليست وسيلة للحكم على الأداء اللغوي النهائي ، كما هو الحال في التصور التقليدي لهذه التدريبات ، حيث ينظر إليها باعتبارها منظومة خطية .

إن التدريبات اللغوية يجب أن يكون لها وجود في جميع مراحل المنظومة ومكوناتها ، وليس في نهاية المطاف . وهي - في ضوء هذا المفهوم الحديث - متنوعة الموقع والهدف . فهي تستخدم في بداية البرامج اللغوية في المستوى الجامعي لتحديد مستويات أداء الطلاب قبل عملية التدريس باعتبارها جزءاً من التقييم المبدئي . وهي تستخدم أيضاً في مراقبة ومتابعة تقدم التعلم أثناء التدريس وتشخيص صعوبات التعلم باعتبارها جزءاً من التقييم المرحلي التكويني . وهي تستخدم بعد ذلك للحكم على مستويات إنجاز الطلاب في نهاية عملية التدريس اللغوي باعتبارها جزءاً من التقييم النهائي التجميعي .

أنماط التدريبات اللغوية :

يصنف التقييم التربوي كما يشيع في الفكر التربوي المعاصر إلى ثلاثة أنواع رئيسة هي : التقييم المبدئي ، والتقييم التكويني ، والتقييم التجميعي . ويمكن الاستفادة من هذا التقسيم (فؤاد أبو حطب ١٩٩٢ ص ١٢ - ١٦) عند النظر إلى التدريبات اللغوية في المستوى الجامعي كما يلي :

١ - التدريبات اللغوية المبدئية :

وتقدم هذه التدريبات قبل تقديم أى برنامج لغوي تعليمي ، أو في المراحل المبكرة من تقديمه . والغاية من ذلك تحديد نقطة البداية السليمة للتدريس سعياً

لتحقيق أحد هدفين :

الهدف الأول : تحديد ما يتوافر لدى الطالب من موضوع التعلم الجديد . وهذا يتطلب تحديد مطلوبات التعلم الجديد في صورة معارف لغوية أو أدبية ومهارات لازمة للنجاح في تعلم الموضوع والمقرر الدراسي . والبحث عن الحدّ الضروري والأدنى من المهارات اللغوية التأسيسية أمر لازم للبدء في التدريس ، وفي اختيار أنماط التدريبات المناسبة . ومعنى ذلك أن المطلوبات اللغوية يجب أن تتوافر لديهم جميعاً . فإذا لم تتوافر لدى البعض فإن التدريبات المبدئية هذه تفيد في تشخيص الصعوبات السابقة على التعلم ، وإعداد برنامج لغوي تعويضي مناسب لهم .

الهدف الثاني : الحكم على مدى تمكن الطالب من موضوع التعلم الجديد ، قبل تقديمه لهم بالفعل . وهنا يختار الطالب قبلها في نواتج التعلم ، كما تتمثل في التحصيل النهائي للموضوع اللغوي أو المقرر الدراسي . والشائع حينئذ أن يحصل الطلاب على الدرجات الدنيا ، أما إذا أظهر بعض الطلاب إتقاناً لبعض المهارات اللغوية المستهدفة فعندئذ تظهر الحاجة إلى إعداد برنامج لغوي إثرائي مناسب .

٢ - التدريبات اللغوية التكوينية :

وهذه التدريبات تقدم بصفة مستمرة طول عملية التعلم اللغوي . وهي نوع من التدريبات تستخدم في مراقبة تقدم التعلم أثناء التدريس . الأمر الذي يدعو إلى تقديم تغذية راجعة مستمرة تساعد على تحسين العملية التعليمية ، وتصحيح مسارها نحو تحقيق الهدف ، وتحديد مدى الحاجة إلى التعلم العلاجي .

٣ - التدريبات التجميعية :

وتقدم عادة في نهاية التعلم ، ولا تقتصر الأغراض هنا على إعطاء تقدير للطلاب بأنه حقق أهدافاً للتعلم ، بل تفيد في توفير معلومات تغذية راجعة تفيد في الحكم على مدى فاعلية المنظومة ، ودرجة فاعلية التدريس .

إن التقويم اللغوي الذي تعد التدريبات اللغوية جزءاً منه ، هو مكون أساسي من مكونات المنظومة التعليمية الجامعية . إنه يواكب عمليتي التعليم اللغوي والتعلم

اللغوى ، يؤثر فيهما ، ويتأثر بهما ، وبذا يمكن اعتباره منطلقاً رئيسياً لتحسين المنظومة التعليمية بأسرها ، عن طريقه يمكن جمع البيانات الموضوعية ، التي تفيد في تحديد مدى فاعلية هذه المكونات ، وتكشف عن مدى تحقق أهدافها .

والجدير بالذكر أن طبيعة أساليب تقويم الطلاب تحدد مسار عملية التعليم والتعلم ، إنها مرآة النظام التعليمي كله . إن المهتمين بتطوير التعليم اللغوى على المستوى الجامعي يدركون الحاجة الملحة إلى تأسيس نظام تقويمى يستند إلى أسس علمية موضوعية سليمة . والتدريبات اللغوية تعد من أدوات القياس التى تستخدم فى الحكم على مستوى تحصيل الطلاب ، ومقدار ماتعلموه ، كما تستخدم فى الحكم على فاعلية النظام التعليمي ، ويستفاد من نتائجها فى البحوث التربوية واللغوية لتقدير فاعلية البرامج اللغوية ، والتنبؤ بما قد يطرأ على نواتج هذه البرامج من تغيرات على المدى البعيد ، كما تعتبر جزءاً رئيسياً من عملية التوجيه التعليمي للطلاب .

ولكى نيسر لأعضاء هيئات التدريس استخدام تدريبات تقيس الأهداف اللغوية المرجوة قياساً موضوعياً ، وتتميز الدرجات المستمدة فيها بالثبات والصدق فى قياس الأهداف - لابد من توافر مجموعات كبيرة ومتنوعة من الأسئلة التى يتم إعدادها وتصميمها وتحديد خصائصها الإحصائية ، وحفظ هذه الأسئلة بطريقة يسهل على أعضاء هيئات التدريس الحصول على مجموعات منها لاستخدامها فى أغراض الدرس اللغوى المختلفة ، ولقياس جوانب السلوك اللغوى والتحصيل اللغوى للطلاب . وهذا ما يمكن أن نطلق عليه « بنك التدريبات اللغوية » أو « بنك الأسئلة » .

مستويات التدريبات اللغوية :

ترتبط التدريبات اللغوية أكثر ما ترتبط بالجانب المعرفي ، والتحصيل اللغوى لدى طلاب الجامعة . ويهتف بلوم وزملاؤه الجانب المعرفي إلى ستة مستويات هي :

١ - التذكر :

يهتم بتذكر المعلومات مثل معرفة المصطلحات والحقائق والتتابع الزمني ، والتصنيفات ، والظواهر ، والمبادئ والتعليمات والنظريات . والتذكر أقل مستويات الجانب المعرفي تعقيداً .

٢ - الاستيعاب :

يعبر الطالب عن موضوع ما بلغة مختلفة عما ذكر بها ، مثل تفسير البيانات المختلفة في أشكال بيانية واستقراء النتائج من البيانات الكمية . وترجمة الفكرة بلغة الطالب .

٣ - التطبيق :

يستخدم الطالب المعلومات التي يتعلمها في مواقف تتميز بعنصر الجدة ، أى مواقف جديدة ، مثل تطبيق ما تعلمه في النحو في دروس القراءة والتعبير .

٤ - التحليل :

هو تجزئة الموضوع إلى مكوناته الأساسية ، حتى تتضح العلاقة بين الأفكار التي يشتمل عليها والربط بينها والاستنتاج منها .

٥ - التركيب :

هو تجميع العناصر والأجزاء لبناء نظام متكامل مثل كتابة مقال ، أو تصميم خطة بحث مبسطة ، أو اقتراح حل متبكر .

٦ - التقويم :

هو التقدير الكمي أو الحكم الكيفي على موضوع أو طريقة في ضوء بعض المعايير ، مثل الحكم على قصيدة في ضوء معايير الشعر الجيد . أو تقدير بعض المغالطات في تقرير ما .

طلاب الجامعة بين ثقافة الذاكرة وثقافة الإبداع :

من المسلم به أن الإنسان هو الثروة الأساسية للأمة ، ومن ثم فإن تنمية القدرة الخلاقة والمبدعة تصبح هى الهدف الأسمى لأى نظام تعليمي إذا ما أردنا أن ترقى الدولة وتنهض ، وإذا ما قصدنا للأمة العربية غناء اجتماعيا وثقافيا واقتصاديا .

وتخريجو الجامعات العربية هم الرصيد الذهبي للأمة العربية ، وهم ركائز أساسية وضرورية لمجتمع عربى متحضر ومتقدم . فهم ينتجون المعرفة الإنسانية

وطورها وبطوعونها للتطبيق ، وهم الأمل في حل المشكلات التى تعوق التقدم الحضارى ، وهم القوة الدافعة نحو تقدم الدولة ورفاهيتها وإسعادها .

وليس أداء المبدعين من الجامعيين نتاجا لقدرات عقلية معرفية فحسب ، ولا مزيجا من القدرات المعرفية والسمات المزاجية للفرد فقط ، بل هو يعم في سياق اجتماعى يحيط بالفرد في مراحل عمره المختلفة يسر ظهور الأداء الإبداعى ، ويدفع إلى نميته ، أو يعوق ظهوره ويحول دون استمراره .

والجامعة باعتبارها سياقاً نفسياً اجتماعياً لها أهمية واضحة في التشجيع على الإبداع ، وتنميته أو التنفير منه وإعاقة . فهى تقدم للمتعلم خبرات متنوعة شاملة متكاملة من خلال المناهج الدراسية التى هى حياة الجامعة . والطلاب الجامعى يتلقى من هذه الخبرات المنظمة ما يهده للاستجابة بطريقة موجبة أو سالبة لخبرات حيوية قادمة ، وهم تدرسه على تنظيم بعض وظائفه الحيوية ، ويصحب التدريب جو وجداني خاص يغلب عليه الحب والتقبل والتشجيع أو عكس ذلك . ويتعلم من خلال هذه الخبرات التى تقدم له والتي يعايشها أنه متميز يمكنه السيطرة على وظائفه . وأنه يمكنه إنجاز الخبرات الجديدة وحل المشكلات ، بل يعم تدرسه على إعادة التوافق مع ظروف الإحباط والفشل خلال محاولاته التوصل للحلول المناسبة .

والجامعة باعتبارها على قمة السلم التعليمى وباعتبارها بيئة نقية أوجدها المجتمع للتربية ، والمناهج الدراسية بالجامعة باعتبارها أداة تشكيل العقل العربى ، تتيح الفرص أمام الطلاب لحرية توجيه الأسئلة والاستفسارات ومحاولات الاستكشاف واستخدام الخيال ، وتقبل الخبرات الجديدة الوافدة من المواد المسموعة والمرئية والمطبوعة وتأبيدها .

وتتيح الجامعات لأبنائها الفرص لتحقيق الثقة بالنفس وروح المخاطرة في مواصلة البحث والكشف وحس الاستطلاع ، والدافع للإنجاز الذى يدفع إلى المخاطرة العلمية المحسوبة من أجل الاكتشاف والتحرر من الأساليب المعتادة للتفكير ، والميل إلى البحث في المكتبات وفي عالم الصفحة المطبوعة ، والإقدام نحو ما هو غير يقينى ، وتفحص البيئة بحثاً عن الخبرات الجديدة ، والمثابرة في الفحص والاستكشاف من

أجل المزيد من المعرفة لنفسه وبيئته .

وهذا كله يعنى أن الجامعة توفر سياقاً اجتماعياً يراعى سمات الإبداع وينمىها خلال عملية التربية ، كما أنها تصاحب تلك التفورات التقنية والاجتماعية المتلاحقة المتسارعة بمحاولات للكشف عن ظروف تنمية إمكانات الإبداع لدى الطلاب .

وأعضاء هيئات التدريس بالجامعة يمثلون بدورهم عاملاً حاسماً فى الأداء الإبداعى للمتعلمين من حيث كونهم نماذج للتوحد ، ومن حيث استشارتهم لمواهب الطلاب ، ومحاولة تنمية هذه المواهب عن طريق تقديم تدريبات تنمى التفكير ، وتنشط قوى الإنسان ، وترى أعماقه ، وعن طريق جو من التسامح والدفء العاطفى والحب والديمقراطية .

وقد توصل حسن شحاتة فى ١٩٨٩ إلى قائمة بمفردات الإبداع . وهى مفردات تساعد فى إعادة تشكيل طالب الجامعة ، فهى : تغرس الثقة فى نفسه إلى حد كبير ، وفى قدرته على تحقيق أهدافه وإنجاز أعماله ، وتجعله يشك فى الاستنتاجات ولا يقبلها دون مناقشة ، وكذلك فى صحة القوانين والنظريات ، والخطأ والصواب لديه أمر نسبي . وتغيب إليه الميل إلى التجديد والتغيير والابتعاد عن الأعمال الروتينية ، وتجعله مثابراً لا يخضع بسهولة ، لديه عزم وتصميم على إيجاد حل لمشكلاته ، وهو بالتالى لا يفرض سلطته على غيره ، ولا يخضع لسلطان أحد . وتحته على البحث والتفكير فى أمور يصعب التنبؤ بنتائجها ، ويفضل الأهداف ذات المخاطرة المسحوبة على الأهداف المضمونة ، وتجعله بعد ذلك كله يتأمل أفكاره ويتخيلها قبل أن يصدر حكمه فيها .

والمفردات التى تحقق ذلك هى مفردات ثقافة الإبداع ، وهى تعتمد على أن تدور التدريبات اللغوية فى إطار محددة أبعاده كما يلى (حسن شحاتة ١٩٨٩ ص ١٣٥ - ١٣٦) :

- إخضاع مادة الدرس للنقد وإبداء الرأى .
- إتاحة الحوار بين الطلاب بعضهم البعض الآخر .
- إتاحة الحوار بين الطلاب وأعضاء هيئات التدريس .

- الدعوة إلى تفسير المادة العلمية .
- الدعوة إلى الموازنة بين الآراء .
- استخدام التدريبات التكوينية لا التقنية .
- طلب إيجاد علاقات بين الأشياء والمجردات .
- تجاوز الوصف إلى بيان الرأى والربط .
- وضع المادة التعليمية على هيئة مشكلات .
- عرض المادة على أنها نتيجة تطور لا يقف عند حد .
- فتح المجال لخيال الطالب والتفكير المستقبلي .
- إتاحة الحرية العقلية بعرض المقدمات ثم النتائج .
- عرض المادة في وحدات تشكل كلا متكامل .
- إفساح المجال للتجريد من حالات متعددة .
- المادة تتضمن الكليات ، ثم الجزئيات .
- اللغة تحقق للطالب التشجيع والتقبل .
- تحرير عقلية الطالب من المهرمات الفكرية .
- الدعوة إلى فحص البيئة ؛ بحثاً عن خبرات جديدة .
- إتاحة الفرص للتعلم الذاتي .
- الدعوة إلى استخدام الخيال ، والمخاطرة العلمية المحسوبة والاكتشاف .

أدوات البحث : إعدادها وضبطها

أولاً - عينة البحث :

تنقسم عينة البحث الحالية إلى قسمين هما :

- مجموعة هيئات التدريس المعنيين بتعليم اللغة العربية بالجامعة .
- سلسلة كتب اللغة العربية المقدمة لطلاب مركز التعليم الجامعي الأساسي

بجامعة الإمارات العربية المتحدة ، ويمكن توصيف ذلك تفصيلا كما يلي :

القسم الأول : عشرون عضواً من أعضاء هيئات التدريس بكلليات دار العلوم ، وآداب القاهرة ، وتربية عين شمس من المعنيين بتعليم اللغة العربية لغة ، ونحواً ، وصرفاً ، وعروضاً ، وأدباً ، وبلاغة وأدباً مقارناً . ومن يمارسون التدريس لطلاب أقسام اللغة العربية ، ولمدة لا تقل عن ثلاث سنوات ، ومن الحاصلين على درجات الدكتوراه في تخصصاتهم .

القسم الثاني : سلسلة كتب اللغة العربية للمستوى الجامعي بالإضافة إلى دليل المعلم الخاص بهذه السلسلة . والكتب فئتان : أولاهما للمستوى التأسيسي وتشمل : كتاب قراءات جامعية بصورتيه المتكافئتين (١ ، ٢) ، وكتاب أدوات الربط في العربية المعاصرة ، وكتاب القراءة الحافظة . وثانيتهما : للمستوى المتقدم ، وتشمل : كتاب القراءة والمكتبة بصورتيه المتكافئتين (٧ ، ٨) ، وكتاب الكتابة والبحث ، وكتاب شرائط الاستماع والتحدث والملاحظة .

ثانياً : بطاقة التدريبات اللغوية في المستوى الجامعي :

• الهدف من هذه البطاقة : تعرف أنماط التدريبات اللغوية ، ومستوياتها ، وهي التدريبات اللازمة والمناسبة للمستوى الجامعي .

• مصادر إعداد البطاقة : الدراسات والكتابات التي أجريت في مجال تعليم اللغة العربية بالمستوى الجامعي ، وأدلة كليات وأقسام اللغة العربية في المستوى الجامعي ، وكتابات التقويم اللغوي ، ودراسات ثقافة الذاكرة وثقافة الإبداع . وهذه الدراسات والكتابات مثبتة في قائمة المراجع .

• البطاقة في صورتها المبدئية : تنقسم البطاقة إلى قسمين : أحدهما يتناول أنماط التدريبات اللغوية (قبل التدريس - أثناء التدريس - بعد التدريس) والمفردات المتفرعة عنها .

وثانيهما يتناول مستويات التدريبات اللغوية المختلفة .

وأمام كل قسم من القسمين كُتبت عبارتان : مناسب ، غير مناسب كما

كُتبت أسفل البطاقة (مفردات أخرى يمكن إضافتها) .

•• صدق البطاقة : عرضت البطاقة على عشرة من المتخصصين في المناهج والتدريس ، وعلم النفس التربوي ، واللغة العربية . بهدف تعديلها لتحقيق الهدف المنوط بها .

وقد تم إجراء التعديلات التي ذكرها المحكمون ، سواء بالدمج ، أو الحذف للتكرار ، أو ترتيب مفردات البطاقة . وبذلك تصبح البطاقة صالحة للاستخدام .

ثالثا - دليل مقابلة القائمين بتعليم اللغة العربية بالمستوى الجامعي :

•• الهدف من الدليل : هو تعرف آراء القائمين بتعليم اللغة العربية من الأكاديميين في واقع التدريبات اللغوية بالمستوى الجامعي ، وما يجب أن تكون عليه التدريبات اللغوية .

•• مصادر إعداد الدليل : تم إعداد الدليل في ضوء ما تم التوصل إليه في بطاقة التدريبات اللغوية السابقة .

•• صورة الدليل : عرض الدليل في صورته المبدئية التي تتكون من قسمين : أنماط التدريبات ، ومستوياتها - على خمسة من المتخصصين في المناهج والتدريس والتقييم اللغوي لمعرفة مدى قدرة الدليل على تحقيق الهدف من إعداده . وقد طلب المحكمون أن يوضع نهران أمام المفردات المرتبطة بأنماط التدريبات ومستوياتها : الأول يختص بالواقع الحالي الممارس ، والثاني يختص بما يأمل أن تكون عليه التدريبات اللغوية .

•• تطبيق الدليل : تم تطبيق الدليل مع أعضاء هيئات التدريس العشرين بصورة فردية . وحسبت التكرارات تجاه كل مفردة ، كما حسبت النسب المئوية بالنسبة لعدد المستفتين .

رابعا - استارة تحليل التدريبات اللغوية ببرنامج اللغة العربية بالمركز :

•• الهدف من الاستارة : هو معرفة مدى توافر المفردات المتصلة بالمستويات المعرفية وثقافة الإبداع في التدريبات اللغوية بسلسلة كتب اللغة العربية بمركز التعليم الجامعي الأساسي بمستوياتها .

•• مصادر إعداد الاستارة : أعدت هذه الاستارة على ضوء ماورد في بطاقة التدريبات اللغوية في المستوى الجامعى ، بحيث اقتصر على الجزء الخاص بمستويات المعرفة وثقافة الإبداع .

•• صدق الاستارة : عرضت الاستارة على خمسة من المتخصصين في التقويم والامتحانات لتعديلها قبل استخدامها . وقد طلب من المحكمين إبداء الرأى من حيث الحذف أو الإضافة أو تعديل الصياغة بالنسبة للمفردات . ومن حيث مدى ارتباط المفردات بالاستارة في ضوء الهدف من إعدادها ، وقابلية المفردات للقياس . وتم إجراء التعديلات التى ذكرها المحكمون .

وأصبحت الاستارة تتكون في صورتها النهائية من عشر مفردات هى :

- تعرف آراء الطلاب وأفكارهم .
 - الدعوة إلى التفسير والتعليل والتثليل .
 - الدعوة إلى الموازنة والتذوق .
 - استخدام التدريبات التلقينية .
 - طلب تحديد العلاقات بين أجزاء النص .
 - استخدام التطبيقات الوظيفية والتكاملية .
 - تكليف الطلاب قراءات في المكتبة .
 - حل مواقف وتدرجات خارج النص .
 - مناقشة مشكلات لغوية .
 - استخدام تدريبات تنمى القدرة على التخيل .
- خطوات التحليل :

يسر تحليل مضامين سلسلة كتب تعليم اللغة العربية بمركز التعليم الجامعى الأساسى في الخطوات التالية على الترتيب :

- قراءة مفردات استارة تحليل المحتوى ، وتحديد المقصود من كل مفردة من هذه المفردات .
- قراءة الكتب موضوع الدراسة قراءة استيعاب ، وتقسيم كل كتاب إلى وحداته

- ودروسه . باعتبار الموضوع وحدة فكرية ، وحساب أعداد التدريبات .
- وضع علامة أمام كل تدريب تحدد نمط المستوى المعرفى أو ثقافة الإبداع التى ينتمى إليها التدريب . ويستمر هذا التحديد حتى ينتهى الكتاب .
- رصد مفردات كل كتاب فى استمارة التحليل الخاصة به ، وبيان تكرار كل مفردة .
- تفرغ استمارات تحليل المحتوى الخاصة بكل كتاب ، وحساب النسب المئوية لكل مفردة على أساس المجموع الكلى لتكراراتها .

ثبات التحليل :

لإيجاد ثبات التحليل تم تحليل محتوى الكتب من تدريبات لغوية ، ثم أعيد تحليل ١٠٪ من عدد التدريبات بعد مضي أسبوعين من تاريخ التحليل الأول فى ضوء مفردات استمارة تحليل المحتوى . وفورنت النتائج فى التحليلين ، وحساب معامل الارتباط بين النتائج ، وقد بلغت قيمته ٠,٧٢. وهو على درجة مقبولة من الارتباط . وهذا يدل على صحة ثبات التحليل .

نتائج البحث : تفسيرها ومناقشتها

يمكن عرض نتائج تطبيق أدوات البحث التى سبق عرضها ؛ بغية التوصل إلى البيانات الكمية وجدولتها ؛ وصولاً إلى النتائج التى تشكل حلولاً لأسئلة البحث . ويتم عرض النتائج من خلال عرض أنماط التدريبات اللغوية للمستوى الجامعى لدى أعضاء هيئات التدريس المعنيين بتعليم اللغة العربية بالجامعة ، وكذلك المستويات المعرفية التى تقيسها التدريبات اللغوية المستخدمة فى برامج اللغة العربية بالمستوى الجامعى ، ثم عرض نتائج تحليل سلسلة كتب اللغة العربية للمستوى الجامعى من حيث أنماطها ومستوياتها .

ويمكن عرض ما سبق فى شئ من التفصيل كما يلى :

أولاً : آراء القائمين بتعليم اللغة العربية في واقع التدريبات اللغوية للمستوى الجامعى . وما يجب أن تكون عليه :

يمكن عرض هذه النتائج من خلال التحليل الكمى للمفردات ، والتي تنضج كما يلى :

١ - أن واقع استخدام التدريبات اللغوية قبل التدريس وصلت نسبته المئوية إلى ٥٠% ، على حين وصلت نسبة هذا النمط من التدريبات في المستوى المأمول إلى ٢٠% فقط - وقد فهم هذا النمط باعتبار أنه للحكم على مدى تمكن الطلاب من الموضوع الجديد للدرس .

٢ - أن واقع استخدام التدريبات اللغوية أثناء التدريس وصلت نسبته المئوية إلى ٥٠% ، على حين وصلت نسبة هذا النمط من التدريبات في المستوى المأمول إلى ٥٥% . وقد فهم هذا النمط باعتبار أنه لمراقبة تقدم التعلم أثناء نقلات التدريس أكثر من فهمه على أنه لتحديد مدى الحاجة إلى التعلم العلاجى .

٣ - أن واقع استخدام التدريبات اللغوية في نهاية التدريس وصلت نسبته المئوية إلى ١٥% ، على حين تضاعفت هذه النسبة من التدريبات في المستوى المأمول ، ووصلت إلى ٧٠% . وقد فهم هذا النمط باعتبار أنه لمعرفة المستويات المعرفية للطلاب ، على حين فهم بنسبة ضئيلة ١٥% باعتبار أنه لتوفير معلومات للحكم على فعالية البرنامج اللغوى الذى يقدم للطلاب في الجامعة .

٤ - أن مستويات التدريبات اللغوية اختلفت نسبتها المئوية باختلاف آراء المهتمين برباج اللغة العربية من الأكاديميين في مستوى الواقع والمأمول ، حيث وصلت نسبة من يستخدمونها في الواقع ٢٥% على حين وصلت نسبة من يرون أهميتها ويأملون في استخدامها ٧٠% ، وهاك تفصيلاً لذلك .

أ - إن تدريبات إخضاع مادة الدرس للنقد وإبداء الرأى وصلت نسبتها في الواقع إلى ١٥% ، على حين زادت هذه النسبة في المستوى المأمول ، ووصلت إلى ٤٠% .

ب - أن تدريبات إتاحة الحوار بين الطالب والمحاضر وصلت نسبتها في الواقع

إلى ٢٠٪ ، على حين تقاربت هذه النسبة وزادت قليلا في المستوى المأمول ،
ووصلت إلى ٣٠٪ .

ج - إن تدريبات الدعوة إلى التفسير والتعليل لا تستخدم في الواقع ، على حين
ارتفعت النسبة بشكل ملحوظ في المستوى المأمول ، ووصلت إلى ٤٥٪ .

د - إن تدريبات الدعوة إلى الموازنة والتذوق لا تستخدم في الواقع ، على حين
ارتفعت النسبة بشكل واضح في المستوى المأمول ، ووصلت إلى ٦٠٪ .

هـ - إن تدريبات طلب إيجاد العلاقة وتحديد نوعها لا تستخدم في الواقع ، على حين
ارتفعت نسبتها في المستوى المأمول ، ووصلت إلى ٣٠٪ .

و - إن تدريبات إتاحة الفرص للتعلم الذاتي لا تستخدم في الواقع ، على حين
ارتفعت نسبتها في المستوى المأمول ، ووصلت إلى ٣٥٪ .

ز - إن تدريبات تذكر المادة العلمية وفهمها وصلت نسبتها في الواقع إلى ٢٥٪ ،
على حين تضاعفت هذه النسبة ثلاث مرات تقريبا في المستوى المأمول ،
ووصلت إلى ٧٠٪ .

ح - إن تدريبات التطبيق اللغوي والأدبي وصلت نسبتها في الواقع إلى ٢٠٪ ، على
حين أنها تضاعفت مرة ونصف المرة في المستوى المأمول ، ووصلت إلى ٥٠٪ .

ط - إن تدريبات تحليل القضايا وتركيبها وصلت نسبتها في الواقع إلى ١٠٪ ، على
حين زادت هذه النسبة ثلاثة أضعاف في المستوى المأمول ، ووصلت إلى
٣٠٪ .

ي - إن التدريبات التي يُكَلِّفُها الطلاب بعد المحاضرة لا تستخدم في الواقع ،
على حين أنها تستخدم بدرجة متدنية وصلت إلى ١٥٪ في المستوى المأمول .

تحليل النتائج وتفسيرها

اتضح من هذه النتائج أن نسبة مَنْ يستخدمون التدريبات اللغوية في الواقع
على المستوى الجامعي في كليات دار العلوم ، والآداب ، والتربية وصلت إلى ٢٥٪

أى خمسة أعضاء هيئات تدريس من عشرين عضواً هم جملة المستفتين . وهى نسبة ضئيلة تشير إلى وجود عوائق تحول دون استخدام التدريبات اللغوية فى العملية التعليمية بالمستوى الجامعى .

كما أن تحليل هذه التدريبات يشير إلى أن هناك بعض المستويات لا تستخدم وهى : الدعوة إلى التفسير والتحليل ، والموازنة والتذوق ، وطلب إيجاد علاقة وتحديد نوعها ، وإتاحة الفرص للتعلم الذاتى ، وتكليفات بعد المحاضرة .

أما المستويات الأخرى من التدريبات فإنها تستخدم بدرجات متدنية تراوحت بين ١٠٪ و ٢٥٪ . وهذه التدريبات نورها بحسب أوزانها النسبية المتدنية كما يلى : تحليل القضايا وتركيبها ١٠٪ ، وإخضاع مادة الدرس للنقد وإبداء الرأى ١٥٪ ، وإتاحة الحوار بين الطالب والمحاضر ٢٠٪ ، وكذلك التطبيق اللغوى والأدبى ٢٠٪ ، وتذكر المادة العلمية وفهمها ٢٥٪ .

كما يكشف تحليل هذه النتائج أن موقع التدريبات اللغوية فى المستوى الجامعى يأخذ فى نهاية الدرس لتحديد مستويات الطلاب ؛ حيث وصلت نسبة هذا النمط من التدريبات اللغوية إلى ١٥٪ ، على حين أن نمط استخدام التدريبات قبل الدرس لتحديد ما يتوافر لدى الطلاب من متطلبات الموضوع الجديد ، أو للحكم على مدى تمكن الطلاب من الموضوع الجديد قبل تقديمه - لم يحظ إلا بنسبة ضئيلة هى ٥٪ ، وكذلك نمط استخدام التدريبات أثناء الدرس لمراقبة تقدم التعلم أثناء نقلات الدرس ، أو لتحديد مدى الحاجة إلى التعليم العلاجى - لم يحظ أيضا إلا بنسبة متدنية هى ٥٪ أيضا .

وتشير النتائج بعد ذلك إلى أن ٧٠٪ من أعضاء هيئات التدريس يأملون فى استخدام التدريبات اللغوية فى نهاية التدريس ؛ بغية تحديد المستويات التحصيلية للطلاب بنسبة ٥٥٪ ، ولتوفير معلومات للحكم على فعالية البرنامج اللغوى بنسبة ١٥٪ .

وتشير النتائج أيضا إلى أن ٥٥٪ من أعضاء هيئات التدريس يأملون فى استخدام التدريبات اللغوية أثناء التدريس ؛ بغية مراقبة تقدم التعلم أثناء نقلات

التدريس بنسبة ٤٠٪ ، ولتحديد مدى الحاجة إلى التعليم العلاجي بنسبة ١٥٪ .
أما استخدام أعضاء هيئات التدريس للتدريبات قبل التدريس فلم يحظ إلا بنسبة
ضئيلة وصلت إلى ٢٠٪ ، والهدف منها الحكم على مدى تمكن الطلاب من الموضوع
الجديد ، لا تحديد ما يتوافر لدى الطلاب من متطلبات الموضوع الجديد .

وتكشف النتائج فوق ذلك كله أن أعضاء هيئات التدريس لديهم وعى ودراية
بمستويات التدريبات اللغوية وأهميتها في تعليم اللغة العربية بالمستوى الجامعى ؛ ولذلك
نجد أن نسبة من يأملون في استخدام التدريبات اللغوية بكافة أنماطها تتراوح بين
٧٠٪ و ١٥٪ من عدد أعضاء هيئات التدريس المستفتين ، وهم عشرون عضواً .

وقد اختلفت نسبة من يرون استخدام التدريبات اللغوية في التعليم الجامعى
باختلاف مستويات التدريبات اللغوية ذاتها . فهناك تدريبات لغوية حظيت أنماطها
بنسبة ٥٠٪ فأكثر لدى أعضاء هيئات التدريس ، هى على الترتيب : تذكر المادة العلمية
وفهمها ٧٠٪ ، والدعوة إلى الموازنة والتذوق ٦٠٪ ، والتطبيق اللغوى والأدبى ٥٠٪ .

أما مستويات التدريبات التى يرى أعضاء هيئات التدريس ضرورة استخدامها
غير أن نسبتها تدنت عن ٥٠٪ فهى على الترتيب : الدعوة إلى التفسير والتعليل
٤٥٪ ، وإخضاع مادة الدرس للنقد وإبداء رأى ٤٠٪ ، وإتاحة الفرصة للتعلم
الذائقى ٣٥٪ ، وإتاحة الحوار بين الطالب والمحاضر ٣٠٪ ، وكذلك طلب إيجاد
العلاقة وتحديد نوعها ٣٠٪ ، وأيضا تحليل القضايا وتركيبها ٣٠٪ ، ثم تكليفات بعد
المحاضرة ١٥٪ .

التدريبات اللغوية بين صيغ غالبية وصيغ غالبية

اتضح من نتائج التحليل السابق أن نسبة من يستخدمون التدريبات اللغوية
في المستوى الجامعى لا تتعدى ٢٥٪ من أعضاء هيئات التدريس ، وهى نتيجة
تستحق وقفة ومراجعة لمعرفة دواعى هذا العزوف ، والعمل على زيادة نسبة من
يستخدمون هذه التدريبات اللغوية .

وفي محاولة لكشف أسباب هذا العزوف التقى الباحث بعشرة من أعضاء هيئات التدريس بكليات دار العلوم ، والآداب ، والترية ، من المتخصصين في علم اللغة ، والنحو والصرف والعروض ، والأدب ، والبلاغة والنقد ، والأدب المقارن . ووجه الباحث إليهم السؤال التالي بطريقة فردية : لماذا لا تستخدم التدريبات اللغوية في المستوى الجامعي ؟ وتوصل الباحث إلى مجموعة الأسباب التالية :

- التدريبات اللغوية والأدبية لها وقت مخصص داخل جداول الدراسة ؛ حيث يخصص لها ساعة واحدة أسبوعيا . بيد أنها لا تمثل جزءا من امتحانات آخر العام الدراسي ، وليس لها مقرر محدد في شكل كتاب .

- التدريبات فرصة للتطبيق الفعلي على جزء محدد من المحاضرات التي تعنى بالعموميات والتحصيل النظري ، لا بالخصوصيات والتطبيق العملي على اللغة والأدب .

- التدريبات يقوم بإعدادها واستخدامها في الوقت المخصص لها أحد الباحثين المساعدين (معيد - مدرس مساعد) ؛ لأن أعضاء هيئات التدريس مشغولون بمحاضراتهم وبالجوانب النظرية ، وليس لديهم وقت للتعامل مع التطبيق اللغوي .

- المحاضرات تقدم فيها مواد تعليمية كثيرة ، والوقت لا يكفي لتدعيمها بالإضافة إلى أن كثافة المحاضرة من الطلاب عالية ، فمتى نقدم الأسئلة للطلاب !

- الطلاب لا يقرءون ، ويكتفهم حضور المحاضرات والاستماع إلى المحاضر - فمن أسأل ؟

- كثافة الطلاب عالية جدا . كيف أسأل وأمامي حوالي ألف طالب ؟

- أقوم أنا بإلقاء المحاضرة ، ثم أقوم بتلخيص المحاضرة ، فلا داعي للأسئلة والتدريبات .

- أنا أرى أن الأسئلة والتدريبات مضية للوقت ؛ لأنه لا طائل من ورائها . المهم المحاضرة ودفعة المعلومات واتساعها .

- الأسئلة والتدريبات عملية مجتهدة . الأفضل لي وللمطالب أن أجلس وأحاضر .

- ليس هناك وقت في المحاضرة للأسئلة والتدريبات ، المهم إلقاء المحاضرة ، الأسئلة لها وقت آخر العام الدراسي .

- نحن نعلمنا بأسلوب المحاضرة ، وحفظنا المعلومات وتفوقنا . أسلوب المناقشة والأسئلة والتدريبات لا يتفق وطبيعة العمل الجامعي ، الأسئلة والتدريب والمناقشة يجب أن يكون في المدارس . وكليات إعداد المعلمين .
- المحاضرة لإلقاء المعلومات على الطلاب ، والتدريبات لها وقت خاص بها هي ساعة التدريبات وقاعة البحث .

هذه كلها إجابات أعضاء هيئات التدريس بالنسبة للسؤال الذي وجه إليهم بخصوص العزوف عن استخدام التدريبات اللغوية بأنواعها في المحاضرات على المستوى الجامعي .

ونخلص من هذه الإجابات إلى صيغ غالبية وأخرى غائبة هي :

- مفهوم التدريبات وأهميتها وأدوارها وأنماطها وكيفية استخدامها أمور غير مقبولة في التعليم الجامعي ، ولعل السبب في ذلك عدم تدريب أعضاء هيئات التدريس على الفهم وأدواته وأساليبه وأهميته ، باعتباره جزءاً أساسياً من المنظومة اللغوية التي تقدم في الجامعة .
- تخصيص وقت في حدود الساعة أسبوعياً للتطبيقات النحوية والصرفية فقط ، وأن من يقوم بها ليس معدداً للتعامل الجيد مع النص اللغوي بمستوياته المختلفة .
- موقعية التدريبات بين مثلث أضلاعه : كم هائل من المعارف والمعلومات ، والوقت القصير الذي هو زمن المحاضرة ، والكثافة العالية للطلاب ، وكل ذلك يجعل التدريبات أمراً غير قابل للممارسة الميدانية .
- عدم تخصيص وقت للتدريبات اللغوية داخل الجدول الدراسي جعل أعضاء هيئات التدريس يعتقدون أنهم قد أعفوا من التدريبات داخل المحاضرات .

• • •

ثانياً - نتائج تحليل سلسلة كتب اللغة العربية للمستوى الجامعي :

يمكن عرض هذه النتائج من خلال التحليل الكمي للمفردات ، وهي تتضح كما يلي :

- ١ - أن التدريبات اللغوية في البرنامج كله تتجه إلى تنمية ثقافة الإبداع بنسبة ٦٥٪ على حين نالت مفردات ثقافة الذاكرة ٣٥٪ .
- ٢ - أن نسبة التدريبات اللغوية التي تستهدف تنمية ثقافة الإبداع تختلف باختلاف مستوى البرنامج اللغوى . فدرجات المستوى التأسيسى تغطى بنسبة ٥٥٪ ، على حين ترتفع هذه النسبة فى المستوى المتقدم لتصل إلى ٧٥٪ .
- ٣ - أن التدريبات اللغوية التى عنيت بتنمية مستويات ما بعد الفهم فى المستوى التأسيسى اختلفت باختلاف المستويات المعرفية العليا . وجاءت فى مقدمتها تعرف آراء الطلاب وأفكارهم ١٠٪ ، وتكليفات قراءات فى المكتبة إعدادها ونقدها ٩٠٪ ، والتوصل إلى حل لمشكلات لغوية ٨٪ ، والتطبيقات الوظيفية والتكاملية ٨٪ ، والتفكير والتحليل والتحليل ٧٪ .
- أما تدريبات المستويات العقلية العليا التى لم تتجاوز ٥٪ بالنسبة للمجموع الكلى للتدريبات فى المستوى التأسيسى فهى : الموازنة والتدقيق ٤٪ ، وتنمية القدرة على التحليل ٤٪ أيضا ، ثم تحديد العلاقات بين أجزاء النص ٣٪ ، ثم مناقشة مواقف وتدريبات خارج النص ٢٪ .
- ٤ - أن التدريبات اللغوية التى عنيت بتنمية مستويات ما بعد الفهم ، فى المستوى المتقدم اختلفت باختلاف المستويات المعرفية العليا . وجاءت فى مقدمتها قراءات فى المكتبة لجمع مادة علمية أو مناقشة قضية بحثية ١٥٪ ، وتعرف آراء الطلاب وأفكارهم ١٢٪ ، والتفسير والتحليل والتحليل ١١٪ ، والتطبيقات الوظيفية والتكاملية ١٠٪ ، والموازنة والتدقيق ٨٪ ، وحل مشكلات لغوية ٦٪ ، وتحديد العلاقات بين أجزاء النص ٥٪ .
- أما تدريبات المستويات العقلية العليا التى لم تتجاوز نسبتها ٥٪ بالنسبة للمجموع الكلى للتدريبات فى المستوى المتقدم فهى : مواقف وتدريبات خارج النص ٤٪ ، وتنمية القدرة على التحليل ٤٪ أيضا .
- ٥ - أن التدريبات اللغوية التى عنيت بتنمية مستويات ما بعد الفهم فى البرنامج ككل اختلفت باختلاف المستويات المعرفية العليا ، وجاءت فى مقدمتها :

قراءات في المكتبة للحصول على مادة علمية أو لمناقشة قضية ١٢٪ ، وتعرف آراء الطلاب وأفكارهم ١١٪ ، والتفسير والتعليل والتمثيل ٩٪ ، وكذلك التطبيقات الوظيفية والتكاملية ٩٪ ، ومناقشة مشكلات لغوية ٧٪ ، والموازنة والتدقيق ٦٪ .

أما تدريبات المستويات العقلية العليا التي لم تتجاوز نسبتها ٥٪ بالنسبة للمجموع الكلي للتدريبات في البرنامج ككل فهي : تحديد العلاقات بين أجزاء النص ٤٪ ، وتنمية القدرة على التخيل ٤٪ ، ومناقشة مواقف وتدريبات خارج النص ٣٪ .

تحليل النتائج وتفسيرها

اتضح من القراءات الجدولية السابقة للنتائج المرتبطة بالأوزان النسبية للمستويات المعرفية لسلسلة كتب اللغة العربية للمستوى الجامعي أن التدريبات اللغويات تنحى إلى تنمية ثقافة الإبداع ٦٥٪ ، كما أنها لم تحمل ثقافة الذاكرة ٣٥٪ . والتدريبات بشكل عام في برنامج تعليم اللغة العربية في المستوى الجامعي بمركز التعليم الجامعي الأساسي تحقق الأهداف المنوطة بإنشاء هذه الحلقة التعليمية المفقودة في الجامعات العربية ، والتي تعد خطوة رائدة في التعليم الجامعي على المستوى القومي ، فالبرنامج اللغوي بتدريباته أحدث نقلة نوعية في خصائص العمليات التعليمية بالجامعة ، بحيث يقل الاعتماد على أسلوب التلقين والمحاضرات ، وينشط التفاعل بين الطالب والمعلم ، ويتم تشجيع الطالب على التعلم الذاتي ، مع توفير هذا التعلم له .

واتضح من تحليل نتائج الأوزان النسبية للمستويات المعرفية بالنسبة للتدريبات اللغوية في المستويين التأسيسي والمتقدم - أن نسبة التدريبات اللغوية التي تستهدف ثقافة الإبداع تختلف باختلاف مستوى البرنامج اللغوي ؛ فتدريبات المستوى التأسيسي نالت ٥٥٪ من المجموع الكلي لتدريبات هذا المستوى : على حين ارتفعت هذه النسبة بشكل واضح في المستوى المتقدم لتصل إلى ٧٥٪ .

وهذا الأمر يتفق بدرجة كبيرة مع الأهداف التعليمية لهذين المستويين ،

حيث إن أهداف البرنامج التعليمي تتنوع بتنوع مستوياته ووحداته وجوانبه اللغوية ؛ فالطالب في المستوى التأسيسي يحدد الأفكار ، وينطلق في وحدات فكرية ، ويستخدم نظام الفقرات في الكتابة ، ويلقى الخبر بنغمة هادئة ، ويسيطر على قواعد النحو العرفي ، ويكتب الكلمات المصطلح على كتابتها إملائيًا ، ويخلص فقرة ، ويمارس الأنشطة الكتابية الوظيفية ممارسة صحيحة تحقق التفاعل اللغوي الناجح عبر مواقف لغوية حية .

أما الطالب في المستوى المتقدم فهو يستخلص غرض الكاتب من النص ، ويربط الأسباب بالنتائج ، ويميز بين أنواع الأدلة ، ويستخدم القراءة لحل المشكلات ، ويستخدم أدوات الربط المناسبة للمعاني ، ويتزود بالاتجاهات العالمية في الأدب ، وتنمو لديه روح المناقشة والحوار والبرهنة وعرض الآراء ، ويمتلك الأدوات التحليلية التقييمية للنقد الأدبي وتذوق الأدب ، ولديه القدرة على قراءة الأجناس الأدبية ، ويتقن آليات البحث العلمي ، وأساليب التوثيق ، والسيطرة على أساليب جمع المعلومات ، ومعرفة عناصر البحث العلمي وخطواته ، ويكتب تقريراً عن بحث علمي قام به كتابة صحيحة علمياً ولغوياً .

وهذا يعني أن مطلوبات المستوى المتقدم من مكونات ثقافة الإبداع تزيد عن مطلوباتها في المستوى التأسيسي . الأمر الذي يتناغم مع طبيعة التدريبات اللغوية المقدمة في مستوى البرنامج والتي عبرت عنها كمياً النسب المثوية لثقافة الإبداع التي حظي بها كل مستوى من مستويات البرنامج اللغوي .

نظرة مستقبلية للتدريبات اللغوية

يتكون التصور المقترح للتدريبات اللغوية في ضوء تطوير آراء القائمين بتعليم العربية في الجامعة ، وأسباب عزوفهم عن استخدام التدريبات اللغوية ، ونتائج التحليل الحالي لتدريبات سلسلة كتب اللغة العربية للمستوى الجامعي . وفي ضوء الإطار النظري للبحث الحالي ومعطياته .

وقد تم عرض هذا التصور على ثلاثة من المتخصصين في اللغة العربية ومثلهم من المتخصصين في تعليمها ؛ بغية تحسين هذا التصور وتعديله .

ويمكن عرض هذا التصور تفصيلاً كما يلي :

أولاً - إعداد كراسة للطالب تسمى كراسة الأنشطة اللغوية ، حيث تقدم نماذج من التدريبات في مستويات التذكر والفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والتقييم ،

باعتبارها تدريبات مصاحبة للمقرر الحالي ، هدفها تعميق المهارات اللغوية والتدريب عليها من خلال نصوص أخرى لتحقيق القدرة على انتقال أثر التدريب ، شريطة أن تقدم عبر نصوص أدبية جيدة ، وأن يكون النص الأدبي هو محور التدريب على المهارات اللغوية .

ثانياً - إعداد أوراق تدريبات منفصلة ، تقدم مع بداية المحاضرة إلى الطلاب تتضمن مجموعات ثلاثاً من الأسئلة : مجموعة لمراجعة الدرس السابق ، وتركز على مطلوبات الدرس الحالي تناقش جماعياً قبل المحاضرة ، ومجموعة ثانية يلفت المحاضر النظر إليها أثناء المحاضرة (كل سؤال في حينه) . ثم تناقش شفها بطريقة جماعية أيضاً ، ثم مجموعة ثالثة يجاب عنها تحريراً أو شفها في نهاية المحاضرة . ويمكن أن توضع هذه الأوراق في صندوق يأخذ الطالب ورقة عند دخوله المحاضرة ، ثم يعيدها مكانها عقب انتهاء المحاضرة ، ويسمى هذا الصندوق (صندوق التدريبات المنفصلة) .

ثالثاً - طرح موضوعات بحثية في موضوع المحاضرة على شكل بحوث بسيطة لجمع المادة التعليمية من المكتبة وقراءتها ومناقشتها جماعياً .

رابعاً - طرح بحوث ينجزها الطالب في أسبوعين تشكل جزءاً من المقررات الدراسية ، وتدخل في تقويم الطالب .

خامساً - تكليفات جماعية : يقسم الطلاب إلى مجموعات صغيرة من (٥ - ٨ طلاب) يختارون بحثاً ويقومون بطريقة تعاونية بإنجازه ، يناقشون فيه ، بواقع مرتين خلال العام الدراسي .

سادساً - إعداد مرشد للقراءة يتضمن تكليفات : بحوثاً ، ومقالات ، وتلخيصات ، وتقارير عن كتب ومراجع ، وشروحاً لأشعار أو أعمال أدبية أو تكليفات معجمية أو موضوعات حوارية .

يختار الطالب منه عملين يقوم بهما طوال العام الدراسي ويناقش مناقشة جماعية على شكل (محاكمة علمية) للعمل الذي قام به .

الفصل الحادى عشر

مستويات التنوير اللغوى

لدى طلاب كليات التربية^(١)

التنوير اللغوى واحد من أهم أوجه التنوير النوعى . وترجع أهمية « التنوير » اللغوى إلى أهمية اللغة ذاتها فى النمو الثقافى ، وفى تنمية الولاء للثقافة التى تعتبر اللغة وعاءها . واللغة - أمة لغة - هى إحدى القنوات التى يعبر بها أهل اللغة عن إمكاناتهم ، فى التواصل العقلى والوجدانى الذى ميز الله سبحانه وتعالى به الإنسان على ما عدها من الكائنات الحية .

وتتحدث الأدبيات التربوية منذ بداية العقد التاسع فى هذا القرن عن مفهوم « التنوير الثقافى Cultural literacy (راجع Westobury and Purues, 1988) وتوشك بعض أدبيات التربية أن تحصر مفهوم « التنوير الثقافى » فى تعلم اللغة القومية ، بوصفها أبرز متطلبات الثقافة القومية ، وليكونها أداة التعلم ، ووسيلة التعليم فى البلاد المتحررة ثقافيا .

و « التنوير اللغوى » مطلوب فىمن يزاولون مهنة التعليم بعامة ، وفيمن يركز عليهم أمر تعليم اللغة القومية بخاصة ، وتبدل إحدى الدراسات فى شأن التنوير الثقافى ، Judit Kadar-Fulok in Purues 1988,3 على أن اللغة تؤدى ثلاث وظائف تعبر المحور الأساسى فى هذا التنوير ، وذلك على الوجه التالى :

أ - اللغة وسيلة فعالة فى التواصل الثقافى ؛ إذ أن من شأن إتقانها أن يجعل الفرد قادرا على التواصل مع أبناء ثقافته بصورة يتخطى فيها حدود السياق الزماني ، ويؤهله لاستيعاب التراث الثقافى لأكثر من مجالات المعرفة المختلفة .

(١) شارك الباحث فى هذه الدراسة زملاءه الدكتورة : أحمد عبد الحليم ، وشعبان غزالة ، وشوق أبو عريس ، وضى أبو شعيشع . الجمعية المصرية للتأهيل وطرق التدريس ، إعداد المعلم : التراكمات والتحديات ، المؤتمر العلمى الثانى . الإسكندرية ١٩٩٠ .

ب - إن إجادة تعلم اللغة تسهم في تنمية ولاء المتعلمين لثقافتهم ، وتجعلهم يتقبلون معاييرها ، كما تفرس فيهم الرغبة في الحفاظ على اللغة ، والحرص على تنميتها .

ج - يؤدي تعليم اللغة دورا مهما في تنمية البنية العقلية للفرد

(Cognitive structure) فإتقان الفرد للغته القومية وسيلة فعالة في تنمية التفكير المستقل ، وأداة لتحسين الذات ، ولعل هذا هو ما قصد إليه عالم النفس الروسي فيجوتسكى حين قال : إن تقدم النمو الفكرى للطفل يبدأ في الواقع من المحيط الاجتماعى الذى يعيش فيه ، وينتهى بتكوين ذاته وبطورتها

و « التنور اللغوى » وثيق الصلة بالأنواع الأخرى في التنور ، فبعض الوظائف التى تؤديها اللغة يمكن أن تؤدي عن طريق وسائط أخرى للتعبير مثل : الفن التشكيلى ، والتعبير الرياضى ، والتعبير الموسيقى ، والتعبير الحركى ، ولكل من هذه الوسائط المحددات التى تميزه عن التعبير اللغوى ، والتفاعل بين التعبير اللغوى وأساليب التعبير الأخرى قائم ، يشهد به ما يصنع في البرهان اللفظى حين يتحول إلى برهان رياضى .

وأستطيع بعد هذا التقديم أن أنتقل إلى ذكر المقومات الأساسية للتنور اللغوى التى يجب أن يتمكن منها المعلمون بعامة ، ومعلمو اللغة بخاصة فأقول : إن هذه المقومات يمكن أن تصف في ثلاثة أبعاد هى :

١ - معرفة ماهية اللغة ، وبنائها ، وأغنى بذلك تعلم اللغة بوصفها موضوعا للدراسة (Learning about Language)

٢ - ممارسة الأحداث اللغوية بطريقة سليمة في أسبقية اجتماعية

(Practice of Language events)

٣ - التعلم من خلال اللغة (Learning Through language)

ويمكن تفصيل المقومات التى تنطوى تحت كل بعد من الأبعاد الثلاثة على الوجه التالي :

أولاً : معرفة ماهية اللغة وبنيتها

من المعارف الأساسية التى يجب أن يلم بها المعلمون حتى يستطيعوا تعليمها لتلاميذهم وطلابهم مايل :

- معرفة أن اللغة - أية لغة - نظام متسق يؤدي أغراضا اجتماعية للفرد والمجتمع .
- معرفة أن اللغة - أية لغة - نظاما فرعية هي : النظام الصوتي وما يقابله من نظام للكتابة ، والنظام النحوي والصرفي ونظام الدلالة .
- معرفة القواعد والإجراءات والعمليات التى يضطلع بها كل نظام من الأنظمة الفرعية في اللغة .

- معرفة أن اللغة بنيتين : بنية ظاهرة Seruie structure تتمثل في أنظمتها الصوتية ، والنحوية الصرفية ، ونظام الدلالة المعجمية . وبنية عميقة تتمثل في الدلالات التى يضيفها من يستخدمون اللغة على الأحداث اللغوية منطوقة كانت أو مكتوبة .

ثانيا : ممارسة الأحداث اللغوية بدقة :

إن المعارف الأساسية حول اللغة يجب أن تتحول لدى المعلم إلى ممارسات فعلية للأحداث اللغوية ، ممارسة تسمح بالدقة والسلامة ، وإلا ظلت المعارف اللغوية معارف جامدة ، لا وظيفة لها . والاستخدام السليم للغة يتطلب معرفة دقيقة بما يلي :

أغراض التواصل اللغوى ، وهى :

أ - الضبط والتحكم . ويكون ذلك في المواقف التى يرى فيها من ينتج اللغة (المتحدث والكاتب) أن الوظيفة الأساسية للتواصل اللغوى في موقف ما ضبط سلوك من يتلقى الرسالة اللغوية (القارئ والسامع) ويكون هذا عادة في المواقف التى يهد فيها منتج اللغة أن يقوم المتلقى بعمل معين ، أو أن يعدل عن تصرف خاص ويحدد ، أو أن يأذن له بفعل أو قول ، أو أن يهدده ، وهكذا ..

ب - نقل المشاعر والمواقف ، ويكون هذا في المواقف التى يحاول فيها منتج اللغة أن يعبر عن مشاعر القبول أو الرفض ، والاستحسان أو الاستهجان ، والتشجيع أو التوبيخ ونحو ذلك .

ج - الإخبار ، ويكون ذلك فى المواقف التى يمد فيها منتج اللغة تقرير معلومات عن ظاهرة أو حادث أو ذات ، أو طلب معلومات ، أو استقصاء وضع ما ، أو تبهر موقف أو حدث ، ونحو ذلك .

د - أداء شعائر اجتماعية أو ثقافية ، ويكون ذلك فى المواقف التى تستهدف فيها الأحداث للغة هدفا رئيسيا هو استبقاء العلاقات الاجتماعية القائمة ، وتيسير التفاعل الاجتماعى ، وتتراوح هذه المواقف بين التحية ، والاعتذار ، والاستئذان ، والمشاركة فى المحاورات اللفظية ، والجدل العلمى والسياسى ، والأحداث والكتابات التى تنتج لأغراض وطنية أو دينية أو ثقافية .

هـ - التخيل ، ويكون فى أعمال التواصل اللغوى التى تهدف إلى حث المشاركين فيه على تحليل بعض المواقف والانخراط فى سلوك إبداعى يؤدى فيه المنتج للغة تمثيل دور ما ، أو تصوير موقف أو شخصية بصورة جامحة غير عادية ، أو خلق مواقف درامية ، أو تلخيص الأحداث فى نظريات أو قص قصة ونحو ذلك . (Wood, 1977, 2-5)

وأداء هذه الوظائف لا يكون ناجحا إلا إذا تمكن المعلم من أداء المهارات التى تؤلف عناصر التواصل الاجتماعى الناجح ، وهى :

أ - معرفة ماذا يمكن أن ينتج لغويا سواء أكان التواصل شفويا أو كتابيا ، ويدخل فى ذلك اختيار الكلمات والجمل والتراكيب .

ب - معرفة كيف يقال - شفويا أو كتابيا - ويدخل فى ذلك مهارات النطق والكتابة ، واختيار أنسب الأساليب وأكثرها فاعلية فى عملية التواصل .

ج - معرفة مكانة الفرد أو الجمهور أو الموقف الذى سوف توجه إليه الرسالة منطوقه كانت أو مكتوبة (زميل - رئيس - أخ أصغر - تابع وهكذا ...) .

د - معرفة التوقيت المناسب للتواصل (بعد نقاش حاد فى قضية جدلية ، بعد تصالح ثم بين متخاصمين ، بعد أن تم تقديم المنتج للغة للجمهور ، وهكذا ...) .

هـ - معرفة أين يتم التواصل اللغوى (فى مسجد ، فى قاعدة محاضرة ، فى ملعب لكرة القدم ، فى نزهة على شاطئ نهر ، وهكذا ...)

(Ramirez in Wallace, 1982, 20-21)

ثالثاً : التعلم من خلال اللغة :

ومن أبرز مقومات معلم اللغة الناجح أن يكون على وعى ودراية عملية بالطرق والوسائل التى يتم فيها التعلم من خلال اللغة ، ويجب أن يستبين المسؤولون عن التعليم وعن إعداد المعلم أن هذا البعد فى إعداد معلمى اللغة العربية قبل التحاقهم بالخدمة ، وفى تدريبهم وتنمية كفاءتهم فى أثناء الخدمة - يمثل مبحثاً خاصاً فى مجالات الإعداد المهنى لمعلم اللغة ، وأن هذا المبحث مستقل تمام الاستقلال بوصفه مجالاً من مجالات المعرفة ، وميداناً للبحث ، عن متطلبات الإعداد التخصصى التى أشرت إليها فى البعد الأول ، وفى بعض عناصر البعد الثانى .

ومطالب هذا البعد فى « التتور اللغوى » لدى معلمى اللغة تتمثل فيما يلى :

(١) أن يعرف المعلمون أن اللغة عملية Process ومنتج Product فى آن واحد . وأن اللغة بوصفها عملية يمكن أن تتضمن قراءة مواد مطبوعة ، أو مناقشة القضايا فى مجموعات صغيرة . وأداء المعلم داخل الفصل حين يشرح أو يوضح أو يسأل عملية يراد منها نقل المعارف وإيضاح وجهات النظر . والتقرير الوصفى الذى يكتبه طالب عن تجربة أجراها فى مختبر الكيمياء - مثلاً - عملية لها منتج يتأتى من خلال فحص المعلم له أن يقيم مدى فهم الطالب للظاهرة العلمية التى كتب عنها تقريره .

(٢) أن يكون اتجاه المعلمين نحو تعليم اللغة اتجاهاً تتمثل فيه وحدة اللغة ، فالحديث ، والاستماع ، والقراءة ، والكتابة فنون لغوية مترابطة فى طبيعتها ، ويجب أن تتربط فى عمليات تعليمها . وتؤكد بعض الدراسات الحديثة - نسياً - التى أجريت فى بريطانيا على ضرورة عناية المعلمين بتنمية اللغة فى فنونها الأربعة ، وقد ورد فى تقرير Bullock عدد من التوصيات ذات العلاقة باللغة وأثرها فى زيادة نضج الكفاءة فى التعلم ، والحاجة إلى وضع سياسة لغوية عامة من شأنها معاونه المعلمين على فهم العلاقة بين اللغة والفكر ، وفيما يلى نورد بعض هذه التوصيات رغبة فى الإفادة منها فى تعليم اللغة العربية ، فاللغات جميعها تشترك فى خصائص عالمية عامة ، وإن تكن لكل لغة خصوصياتها .

(٣) تزداد الكفاءة اللغوية نضجا باطراد من خلال تفاعل الكتابة ، والحديث ، والقراءة والخبرة . وأفضل أنواع التدريس المقصود هو التدريس الذى يؤثر فى طبيعة هذا النضج ونوعيته .

(٤) أن اللغة دورا فريدا فى تنمية تعلم الإنسان : فعمليات التفكير العليا يتم تحقيقها - عادة - من خلال تفاعل السلوك اللغوى للطفل مع قدرته العقلية الأخرى ، وقواه التصورية .

(٥) أن استشارة بيئة الفصل الدراسى سوف لا تؤدي بذاتها بالضرورة إلى تنمية قدرة الأطفال على استعمال اللغة وسيلة للتعلم . ولكن للمعلم دورا حيويا يمكن أن يؤديه فى هذا الصدد ، ويجب أن يعتمد فى أداء هذا الدور على التدخل المخطط له .

(٦) تحل الكفاءة اللغوية قمة مطالب العمل ، وذلك من خلال الاستعمال لمبادئ هذه الكفاءة ، وليس من خلال العمل فى تدريبات منقطعة الصلة بالسباق (Bullock Repatr, 1975) .

وأخلص فى بعد التعلم من خلال اللغة إلى تأكيد أن المعلمين بحاجة إلى دراسة مقرر أو أكثر فى تعلم القراءة ، يتأق لهم من خلاله معرفة أغراض القراءة فى مجالات المعرفة المختلفة Content areas وتنمية مهارات القراءة للدراسة والتحصيل ، وتنمية مهارات القراءة الناقدة ، والقراءة للمتعة والتسلية ، ونحو ذلك .

ويحتاج معلمو اللغة أنفسهم إلى معرفة الأهداف التى تعلم من أجلها اللغة فى مراحل التعليم المختلفة ، وإلى القدرة على تطويع مضامين اللغة التى يدرسها المتخصصون فى تعليم اللغة لمطالب الحياة والمجتمع وسد حاجات المتعلمين بطريقة وظيفية تكفل تحييب النشء فى تعلم اللغة .

وفى المراحل المتأخرة فى التعليم قبل الجامعى يحتاج معلم اللغة إلى معرفة الأهداف التى من أجلها تعلم صور أدبية جديدة نسيا كالقصة والرواية والمسرحية . وكيف يتم تعلم كل منها بطريقة فعالة .

وبما لاشك فيه أن المعلم هو حجر الزاوية فى العملية التربوية التى نعيش

مواطنين قادين على تحقيق الأهداف اللازمة لعملية التنمية .

ولما كان من بين الأهداف الرئيسية للتربية تخريج طلاب قادين على ممارسة عملية التعليم مدى الحياة فإن مهمة المدرس هي مساعدة طلابه على بلورة تلك الأهداف في ضوء أهميتها بالنسبة للمتعلمين والمجتمع بإرشادهم إلى الطرق والوسائل الكفيلة بتحقيقها .

ولهذا فمن الواجب أن يكون لدى هؤلاء المدرسين القدرة على مساعدة طلابهم في جعل المفاهيم والمهارات التي يتعلمونها وثيقة الصلة بحياتهم داخل وخارج المدرسة ، ولا يمكن أن يكتفى المدرسون بتدريس المعلومات والمهارات ثم يأملوا أن ينعكس أثرها على فهم الطلاب لحياتهم ^(١) .

ومن هنا كان من الضروري أن يكون مدرسو اللغة العربية على دراية كبيرة بمبادئ التعليم والمهارات التي يدرسونها لطلابهم ، بحيث تكون لديهم القدرة على إعطاء معلومات دقيقة تساعد طلابهم على إتقان المهارات اللغوية المختلفة . فلم يعد الأمر أن المدرس مجرد ناقل للمعلومات والمهارات ، بل يتوقع المجتمع أن يتخرج الطلاب ولديهم وعى بمسئولياتهم نحو بلدهم والعالم أجمع .

ولكن بالنظر إلى الواقع الحالي نجد أن الطالب يتخرج اليوم من الكليات والشعب المتخصصة ، وكل ما يعرفه ينحصر في حفظ بعض المفاهيم والقواعد اللغوية دون قدرة على تطبيقها وممارستها في مواقف الحياة اليومية ، فإذا ما طلب منه أن يتحدث نجد أنه غير قادر على مراعاة هذه القواعد التي درسها وحفظها في حديثه ، ويتكرر هذا الأمر في باقي مهارات اللغة العربية من كتابة وقراءة واستماع .

ومن هنا نبعت مشكلة هذا البحث في التعرف على مدى التور الفغوى لدى معلمى اللغة العربية ؛ حتى يمكن وضع المقترحات والتوصيات التي تساعد في النهوض بمستوى معلمى اللغة العربية .

(١) روبرت ريتشى ، التخطيط للتدريس مدخل للتربية ، ترجمة محمد الفتى ، وزينب النجار ،

القاهرة : المكتبة الأكاديمية ١٩٨٢ ، ص / ص ٨٧ / ٨٩ .

وتحدد مشكلة البحث في الأسئلة التالية :

- ١ - ما أبعاد التنور اللغوي اللازمة لمعلم اللغة العربية ؟
 - ٢ - ما الأداة المناسبة لتحديد مستويات التنور اللغوي لدى معلمى اللغة العربية ؟
 - ٣ - ما مستويات التنور اللغوي لدى معلمى اللغة العربية ؟
 - ٤ - ما انعكاسات نتائج البحث على برامج إعداد معلمى اللغة العربية ؟
- وستقتصر عينة البحث على طلاب الفرقة الرابعة شعبة اللغة العربية بكلليات التربية بالأزهر ، وعين شمس ، ونها ، والزقازيق ، وطنطا ، والفيوم .

وتظهر أهمية هذا البحث في النواحي التالية :-

- ١ - الكشف عن مستويات التنور اللغوي لدى معلمى اللغة العربية ، مما يساعد في وضع التوصيات والمقترحات للنهوض بمستوى معلم اللغة العربية .
- ٢ - يقدم إل من يهمه الأمر والمعلمين بإعداد المعلم الأداة المناسبة لقياس مستوى التنور اللغوي لدى معلمى اللغة العربية .

أدوات البحث :

نظرا لعدم وجود مقياس للتنور اللغوي فقد قام فريق البحث بإعداد مقياس التنور اللغوي لمعلمى اللغة العربية . وقد مرَّ إعدادُه بالمراحل التالية :-

الصورة الأولية للمقياس

عند وضع الصورة الأولية للمقياس قام فريق البحث بتحديد الغرض من المقياس وإعداد المخطوط العريضة له ، ثم تصميمه وتحديد صدقه وثباته حتى وصل إلى الصورة النهائية ، ويمكن توضيح ذلك على النحو التالي :-

١ - تحديد الغرض من المقياس والمخطوط العريضة له

يهدف المقياس إلى تحديد مستوى التنور اللغوي لدى معلمى اللغة العربية ، ولتحقيق هذا الهدف عقد فريق البحث عدة لقاءات لتحديد الجوانب اللغوية التي

يتكون منها المقياس ، وقد تمثلت هذه الجوانب في الأبعاد التالية :-

أ - الاستخدامات اللغوية .

ب - التراكيب اللغوية .

جـ - الإملاء .

د - البلاغة والنقد .

هـ - الأدب وتاريخه .

وقد تم تحديد هذه الجوانب في ضوء طبيعة اللغة العربية وخصائصها وأهداف تعليم اللغة العربية بمراحل التعليم العام ، والحاجات اللغوية المعاصرة .

٢ - تصميم المقياس

اختيرت مفردات المقياس بحيث فحلت الجوانب الخمسة السابقة ، بحيث روعي فيها أن تكون متنوعة ، وشاملة ، ومثلة لطبيعة اللغة واستخداماتها ، ومناسبة لمستوى المعلم العادي من حيث السهولة والصعوبة ، وقد بلغ عدد المفردات في الصورة الأتية للمقياس ١٧٨ سؤالاً موزعة على جوانب اللغة المختلفة بأعداد متساوية (٣٥ مفردة تقريباً لكل جانب) من نوع الصواب والخطأ .

٣ - صدق المقياس

تم عرض الاختبار على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية (تخصص مناهج وطرق تدريس اللغة العربية) للوقوف على مدى مناسبة المقياس لقياس التنور اللغوي لدى معلمى اللغة العربية ، وقد أسفر التحكيم عن بعض التعديلات التى تمثلت فى حذف بعض المفردات لعدم مناسبتها فى قياس التنور اللغوي لدى أفراد العينة .

وبالإضافة إلى ذلك تم حساب الصدق الذاتي للمقياس عن طريق إيجاد الجذر التربيعى لمعامل ثباته ، وقد بلغ ٠,٩٤ ، وهو معامل مرتفع يدل على صلاحية المقياس لقياس ما وضع له .

٤ - ثبات المقياس

لتحديد درجة ثبات المقياس ، تم حساب معامل الارتباط بين نصفي الاختبار باستخدام المعادلة العامة لحساب الارتباط بين الدرجات الخام ، ثم إيجاد معامل الثبات باستخدام قانون سيرومان - براون . وقد وجد أن معامل الارتباط بين نصفي الاختبار هو ٠,٨٠ ، وتطبيق معادلة سيرومان - براون وجد أن معامل ثبات الاختبار قد بلغ ٠,٨٩ وهو معامل مرتفع يدل على أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الثبات .

الصورة النهائية للمقياس

بعد التأكد من صدق المقياس وثباته أصبح في صورته النهائية يتكون من ١٥١ سؤالاً موزعة على الجوانب اللغوية المختلفة .

عينة البحث

اختيرت عينة البحث من طلاب الفرقة الرابعة شعبة اللغة العربية بكليات التربية بواقع ٥٢٠ طالب وطالبة موزعة على النحو التالي :
كلية التربية بجامعة عين شمس (٧٠) طالباً ، وتربية الأزهر (١٣٠) طالباً ، وتربية بنها (٧٠) طالباً ، وتربية الزقازيق (٩٠) طالباً ، وتربية طنطا (٨٠) طالباً ، وكذلك تربية الفيوم .

تطبيق المقياس

تم تطبيق المقياس على أفراد عينة البحث بواسطة فريق البحث في نهاية العام الدراسي ٨٩ / ١٩٩٠ خلال شهرى مارس وأبريل ، وبعد رصد الدرجات الخام وتفريفها في جداول إحصائية أعدت خصيصاً لذلك تضمنت هذه الجداول أعمدة رأسية تعبر عن مسلسل بأرقام الطلاب ، وأعمدة أفقية توضح مسلسل أرقام الأسئلة من رقم ١ - حتى رقم ١٥١ ، وتم رصد الإجابات الصحيحة أمام كل طالب ،

ثم جمعت درجة كل طالب في الاختبار الكلى ؛ تمهيدا لمعالجتها إحصائيا .

المعالجة الإحصائية للبيانات

استخدم فريق البحث الأساليب الإحصائية التالية في معالجة البيانات :

(١) المتوسط الحسابى

تم حساب المتوسط الحسابى لدرجات أفراد العينة للوقوف على مستوى التنوع اللغوى للعينة ككل .

(٢) النسبة المئوية

تم تحديد الدرجات التى تمثل النسب المئوية من الدرجة الكلية للاختبار ، وهى كما يلى :

٩٠% فأكثر

أقل من ٩٠% حتى ٧٥%

أقل من ٧٥% حتى ٦٥%

أقل من ٦٥% حتى ٥٠%

أقل من ٥٠%

وقد حددت الدرجات لهذه النسب لمعرفة النسب المئوية لعدد المعلمين في كل فئة من الفئات المذكورة .

نتائج البحث وتفسيرها

أولا : المتوسط الحسابى لدرجات أفراد العينة

بإيجاد المتوسط الحسابى لدرجات أفراد العينة وجد أنه ٧٨,٨ وبما أن هذا المتوسط نسبة ٥٢,٢% من الدرجة الكلية للاختبار ، وهى نسبة متدنية إلى حد كبير ، وتشير إلى وجود ضعف عام لدى أفراد العينة في التنوع اللغوى .

وقد يرجع ذلك إلى تركيز المناهج وطرق التدريس ونظم الامتحانات على حفظ المعلومات اللغوية واستظهارها وإهمال التدريبات اللغوية ، والتطبيقات العملية ، والتقويم المستمر لاستخدامات الطلاب اللغوية ، والتساهل في مؤاخذة الطلاب على أخطائهم الإملائية والنحوية فينتقلون من صف آخر دون أن يتحسن مستواهم اللغوي ، على الرغم مما يدرسونه من معلومات لغوية نظرية ، بالإضافة إلى الطلاب الذين يلتحقون بشعب التخصص بكلليات التربية .

ثانيا : مستويات التنور اللغوي لدى معلمى اللغة العربية

تم حساب النسب المئوية لدرجات أفراد العينة ، ورصدت في فئات أربع على النحو التالى : النسبة الكبيرة من مجموع أفراد العينة قد تركزت في المستوى الرابع (أقل من ٦٥٪ حتى ٥٠٪) حيث بلغ أعداد الطلاب في هذا المستوى ٢٣٠ طالبا بنسبة ٤٤,٢٪ ، و عليه المستوى الخامس ، وهو (أقل من ٥٠٪) حيث بلغ عدد الطلاب فيه ٢٢٠ طالبا بنسبة ٤٢,٣٪ ، ثم المستوى الثالث ، حيث بلغ عدد الطلاب فيه ٥٠ طالبا ، بنسبة ٩,٦٪ ، ثم المستوى الثانى وهو (أقل من ٩٠٪ حتى ٧٥٪) حيث بلغ عدد الطلاب فيه ٢٠ طالبا ، بنسبة ٣,٨٪ ، ولم يصل أحد من أفراد العينة البالغ عددها ٥٢٠ طالبا إلى المستوى الأول وهو (أكثر من ٩٠٪) .

وهذه نتيجة تدل على عدم وجود تنور لغوي لدى معلمى اللغة العربية بمصر ، وهو ما أكدته النسب المئوية للمتوسط الحسابى التى سبق عرضها .

التوصيات

في ضوء النتائج التى تم التوصل إليها يمكن عرض مجموعة من التوصيات تأخذ بهذه النتائج إلى حيز التطبيق العملى داخل كليات إعداد معلمى اللغة العربية وداخل المؤسسات المعنية بتدريب معلم اللغة العربية .

١ - إعادة النظر في البرامج الحالية لإعداد معلم اللغة العربية في الكليات المعنية بإعدادها في ضوء فكرة تمهيدية بحيث يقدم للطلاب في هذه الكليات المواد

اللغوية (المواد الأكاديمية) بحيث يدرس الطالب القواعد النحوية والصرفية ، والإملائية ، وقواعد الخط العربى بما يحقق له التمكن من مهاراتها ؛ حتى يستطيع أن يكسبها للطلاب عند قيامه بالتدريس ؛ إذ أنه من الأمور الغريبة أن هذه الكليات لا تقدم للطلاب مواد دراسية تتصل بالنحو الوظيفى أو قواعد الإملاء ، أو قواعد الخط العربى ، على حين أنه يتخرج فى هذه الكليات ، وتُسند إليه عملية القيام بتدريس هذه المواد .

٢ - تمكين خريجى هذه الكليات من القدرات والمهارات اللغوية اللازمة لطلاب مراحل التعلم المختلفة مثل : مهارات التعبير الكتابى والشفوى الوظيفية والإبداعية ، وكذلك مهارات القراءة الجهرية ، والصامتة ، والقراءة للدراسة ، والقراءة الحاططة أو الكشطية ، والقراءة الناقدة ، والقراءة للاستمتاع ، كذلك ما يتصل بالبلغة الحديثة من المهارات الأسلوبية ، والاتجاهات النقدية والأعمال الأدبية على اختلاف مجالاتها .

٣ - تمكين الطلاب حين إعدادهم أكاديميا من الممارسات اللغوية عبر قاعات البحث والتدريبات اللغوية والأدبية ، بحيث يستطيع الطالب أن يحول فكره اللغوى والأدبى إلى ممارسات لغوية وأدبية تربط النظرية بالتطبيق ، وبحيث يتسع الوقت الممنوح لهذه التدريبات ؛ ليتناسب مع حجم الوقت الممنوح للمحاضرات اللغوية والأدبية .

٤ - اعتبار المكتبة اللغوية والأدبية مصدرا ثريا لإعداد معلمى اللغة العربية ، بحيث تخصص بعض الوقت داخل جدول الإعداد الأكاديمى ؛ حتى يتمكن الطلاب داخل هذه الكليات من التعامل الناجح مع الكليات والمكتبة الأدبية واللغوية ، بحيث يستطيع أن يعطى بانورااما عن الأعمال الأدبية الكبرى ، وكتب التراث ، والأعمال الإبداعية والنقدية المتوافرة على خريطة الأدب العربى ، والجانب اللغوى حديثه وقديمه ، وفى هذا الصدد نوصى بتخصيص بعض المحاضرات العملية داخل المكتبات الجامعية ؛ لتأكيد التفاعل الناجح بين الطالب والكتاب والمكتبة .

٥ - تخصيص بعض الوقت داخل الجدول الدراسي بكليات إعداد ملعمى اللغة العربية ؛ لتدريهم على ممارسة المناشط اللغوية والأدبية التى تنرى الحياة اللغوية لديهم وتساعدهم على ممارسة أنشطة مثل : الخطابة ، وإنشاء الشعر ، وتلاوة القرآن الكريم مراعىا المصطلحات المناسبة لها ، وقراءة الخطب التراثية ، وممارسة التحادث بالعربية الفصيحة الميسرة فى المواقف الوظيفية المختلفة ، وكتابة المقالات والكلمات الافتتاحية والختامية فى المناسبات المختلفة .

٦ - الارتقاء بهيئة الإشراف على الطلاب أثناء التربية العملية ، بحيث تعتبر العربية الفصيحة لغة التفاعل داخل المدرسة ، وبحيث يتمكن الطلاب من اكتساب الأنماط اللغوية الصحيحة من هؤلاء المدرسين ؛ لأن اللغة اكتساب ومعايشة ، كما يفضل أن تزداد المساحة الزمنية اللازمة للتربية العملية ، بحيث لا تقتصر على يوم دراسى واحد فى الأسبوع ، بل يجب أن يتضاعف هذا الوقت ؛ حتى يعيش الطلاب وقتاً أرحب وأثري فى فترة التربية العملية التى تعد تطبيقاً شاملاً متكاملًا لكل ما يقدم للطلاب عبر سنى الدراسة المختلفة .

٧ - تثقيف معلمى اللغة العربية تثقيفاً دينياً إسلامياً ، يتيح لهم فرصة التمكن من جوانب التشريع الإسلامى والتاريخ الإسلامى والحضارة الإسلامية والفلسفة الإسلامية ، بما يحقق لهؤلاء المعلمين الارتقاء اللغوى والأدبى والبلاغى ؛ حيث إن هذه المواد الثقافية الإسلامية تعد إطاراً أساسياً وضرورياً للتمكن من الثقافة اللغوية والأدبية ؛ فالعلوم الإسلامية غاية العلوم العربية ، وهى بهذا الاعتبار وسائل للتمكن من القرآن الكريم فهماً وتدقيقاً وتدبراً .

...



الفصل الثاني عشر

السلوك التدريسي

لدى معلمى اللغة العربية^(*)

تهدف الإدارة العامة للبحوث التى أنشئت بوزارة التربية والتعليم المصرية فى سنة ١٩٩٠ إلى المساهمة فى رفع المستوى الكيفى للتعليم وتطويره ، وذلك عن طريق تطوير أداء المعلم ، ونبادة فاعلية الإدارة التعليمية ، وتوفير بدائل جديدة لتمويل التعليم ، والمساهمة فى تأكيد ونشر البحوث التربوية ، وتزويد مراكز البحوث بالمعلومات التربوية ، والمساهمة فى تدريب القيادات التعليمية فيما يختص بالبحث التربوى .

وقد كُلفَ الباحث من قبل الإدارة العامة للبحوث فى أواخر ١٩٩٠ المشاركة فى إعداد بحوث تمهيدية ، وإجراء مسح شامل ممثل للمناطق التعليمية فى مصر فى عشر مديريات هى : الإسكندرية ، والدقهلية ، والغربية ، والشرقية ، والإسماعيلية ، والقليوبية ، والقاهرة ، والفيوم ، وبني سويف ، وأسوان .

وقد وصلت عينة الدراسة إلى ثمانية عشر ألف تلميذ وتلميذة فى الصفين الخامس والثامن من التعليم الأساسى ، وقد اشتقت من ستائة مدرسة ، نصفها من التعليم الابتدائى ، والنصف الثانى من التعلم الإعدادى ، وستائة مدير مدرسة ، وألفين ومائة مدرس ، ومائة وأربعين موجهها بالمدارس السابقة .

والهدف الرئيسى من الدراسة هو رفع الكفاية الداخلية للمدرسة المصرية عن طريق معرفة أحد عناصر هذه الكفاية ، وهو ممارسة المدرس للتدريس المرتبطة بمستوى تحصيل التلاميذ ، وخاصة الممارسات المرتفعة من التحصيل والتى تسمى الممارسات التعليمية الفعالة ، ومقارنة مستويات تدريب المعلمين وربطها بعملية تحصيل التلاميذ .

(*) وزارة التربية والتعليم بمصر : الإدارة المركزية لتخطيط التربوى والمعلومات ١٩٩٢ .

وقام الباحث بإعداد استبيانات وأدلة مقابلة للمعلمين لمعرفة الممارسات التدريسية التي يمارسها المدرس فعلا داخل الفصل في اللغة العربية ، والعلوم ، والرياضيات ، واللغة الإنجليزية .

ولمعرفة واقع تدريب معلمى المواد الدراسية السابقة ، والإفادة من معرفة هذه الممارسات الناجحة في رسم وتخطيط إعداد المعلم .

أما استبيان التلاميذ فقد روعى فيه أن يزودنا بالخلفية الأسرية والمعيشية للتلميذ وارتباطها بتحصيله ، والمواد الدراسية التي تمثل صعوبة في التحصيل ، ومدى الارتباط بين أداءات المعلم وتحصيل التلاميذ .

وقد قامت الإدارة العامة للبحوث بتطبيق أدوات البحث بعد إعدادها من قِبل الباحث وزملائه ، كما تم إعداد البيانات الكمية بالحاسب الآلى ، وقام الباحث بتحليلها وتفسيرها ومناقشتها في مجال تعليم اللغة العربية بالنسبة للمعلمين والمتعلمين بالصنفين الخامس والثامن بالتعليم الأساسى .

عرض نتائج الدراسة :

أولاً : المعلمون المؤهلون تربوياً بالصنف الخامس :

تشير النسبة المئوية للمعلمين المؤهلين تربوياً ممن يدرسون اللغة العربية بالصنف الخامس إلى أنها نسبة مرتفعة تصل إلى ٨٢٪ ، الأمر الذى يوضح أن نسبة عالية من معلمى الصنف الخامس ممن يدرسون اللغة العربية مؤهلون تربوياً للعمل بالتدريس .

وتفسر هذه النتيجة توضحه قواعد تعيين هؤلاء المعلمين . فالمعلمون المعينون في التعليم الابتدائى من خريجي معاهد المعلمين ومعاهد المعلمات ، وهى معاهد ألقاها الدكتور أحمد فطحى سرور ونهر التربية والتعليم في عام ١٩٨٨ حيث أصبح معلم المرحلة الابتدائية بعد في المستوى الجامعى بكليات التربية بشعب خاصة تعرف بشعب التعليم الأساسى .

كما أن نسبة ليست قليلة من هؤلاء المعلمين الذين يعملون في تعليم اللغة العربية بالصنف الخامس من بين المتخرجين ببرامج التأهيل التربوى للمعلمين الذى

يصل بهم إلى المستوى الجامعي .

ولعل نسبة ١٨٪ من المعلمين غير المؤهلين تربوياً هم من قدامى المعلمين الذين لديهم مؤهلات متوسطة أخرى غير دبلوم المعلمين أو دبلوم المعلمات . وهذه الفئة من المعلمين في سبيلها إلى الزوال ببلوغ السن القانونية وهي ستون عاماً .

ثانياً : الجنس كمختبر بين معلمى ومعلمات اللغة العربية بالصف الخامس :

أعداد المعلمين والمعلمات ممن يقومون بتدريس اللغة العربية بالصف الخامس في بعض المديرية التعليمية بمصر - وصلت في عينة الدراسة الحالية إلى ثلاثمائة مدرس .

ويتضح من نتائج الرصد والتحليل ما يلي :

- ١ - أن عدد المعلمات نصف عدد المعلمين أو دون ذلك في مديريات القليوبية والشرقية والفيوم وبني سويف وأسوان ، وكذلك الغربية على وجه التقريب .
- ٢ - أن عدد المعلمات متقارب مع عدد المعلمين في مديريات القاهرة والدقهلية ، والإسماعيلية والإسكندرية .

وتفسر هذه الزيادة الواضحة في عدد المعلمين عن عدد المعلمات في ٦٠٪ من المديرية التعليمية يمكن أن يرجع إلى أن الصف الخامس ليس من الصفوف الدراسية الأولى التي تحتاج إلى معلمات ، كما أن الصف الخامس لا يميز بين المعلمين والمعلمات في ٤٠٪ من عدد المديرية .

وعلى ضوء ذلك يمكن القول إن تخصيص الصفوف الأولى من التعليم الابتدائي لعمل المعلمات أتاح الفرصة لتفوق المعلمين في العدد في الصفوف الأخيرة من المرحلة الابتدائية . كما أن توزيع المعلمين والمعلمات عبر المديرية التعليمية لتدريس اللغة العربية بالصف الخامس لا يأخذ في الاعتبار عامل الجنس .

ثالثاً : سنوات الخبرة لدى معلمى اللغة العربية بالصف الخامس :

أعداد معلمى اللغة العربية ومعلماتها ومتوسط سنوات الخبرة لدى من

يدرسون بالصف الخامس في كل مديرية تعليمية يمكن عرض نتائجها وتحليلها كما يلي :

- ١ - أن أعلى متوسط لسنوات الخبرة لدى معلمى الصف الخامس وصل إلى ٢٥,١٤ سنة في بنى سويف ، كما أن أقل متوسط لسنوات الخبرة وصل إلى ٦,٧٣ سنة في أسوان .
- ٢ - أن بعض المدن حظيت بمتوسطات مرتفعة لسنوات الخبرة مثل : بنى سويف ٢٥,١٤ سنة ، والقاهرة ٢١,٦ سنة ، والإسكندرية ٢١,٨ سنة ، على حين انخفضت متوسطات سنوات الخبرة في أسوان ٧,٧٨ سنوات ، والإسماعيلية ١٢,٢٦ سنة ، والفيوم ١٤,١٤ سنة .

وهذه النتائج تشير إلى أن متوسطات سنوات الخبرة لدى معلمى اللغة العربية بالصف الخامس مرتفعة في مجملها ، حيث وصل أقل متوسط إلى ٦,٧٣ سنوات . كما أنها تشير إلى أن متوسطات سنوات الخبرة اختلفت باختلاف المديرية التعليمية وبالمدن أيضا بطريقة غير مميزة بين الوجهين البحرى والقبلى أو بين المدن بعضها والبعض الآخر .

وما سبق يشير إلى أن معلمى اللغة العربية بالصف الخامس معظمهم يبقى في المرحلة الابتدائية دون أن يرقى إلى المرحلة الإعدادية ؛ لأن مؤهلاتهم لا تساعدهم على ذلك ، أو لأنهم ارتبطوا بأعمال أخرى غير التدريس في أماكن عملهم ، ولذلك مكثوا فيها لفترات غير قصيرة .

رابعا : أداء المعلم داخل الفصل فى الصف الخامس من وجهة نظره :

أنماط سلوك معلمى اللغة العربية داخل الفصل الدراسى بالصف الخامس ومتوسطات الأداء بالنسبة لكل نمط من هذه الأنماط يمكن عرضها محملة كما يلي :

- ١ - أن هناك سلوكا تدريسيا شائعا بدرجة كبيرة بين معلمى اللغة العربية بالصف الخامس ، وهو السلوك الذى نال متوسطات تصل إلى ٧٠٪ فأكثر ، وهو على الترتيب : الاهتمام بالتلاميذ الضعاف ٩٨,٦ ، ومتابعة الواجبات المنزلية ٩٧,٤ ،

ومطالبة التلاميذ بقراءات خارجية ٩٦,٣ ، ومطالبة التلاميذ بزيارة المكتبة ٩٥,٩ ، وتشجيع التلاميذ على سؤاله ٩٢,٧ ، واستخدام الوسائل في التدريس ٩٢,٣ ، والاهتمام بالمتفوقين من التلاميذ ٨٨,٩ ، وربط الدروس بالحياة ٨٨,١ ، وتعيين الدروس للتلاميذ ٨٧,١ ، وتوجيه أسئلة للتلاميذ ٧٤,١ .

٢ - أن هناك سلوكا تدريسيا يستخدم بدرجة متوسطة في تدريس اللغة العربية لتلاميذ الصف الخامس ، ويصل إلى أقل من ٧٠٪ وحتى ٥٠٪ وهو : ربط الدروس بالأحداث ٥٥,٦ ولا ينقد التلاميذ ٥١,٤٪ .

٣ - أن هناك سلوكا تدريسيا يستخدم بدرجة قليلة في تدريس اللغة العربية ويصل لأقل من ٥٠٪ يعاقب التلاميذ بأساليب متنوعة ٤٣,٨٪ ويعطى أمثلة من واقع الحياة ٣٨,٧٪ كما ذكر المعلمون أن الموجهين يزورونهم بمتوسط ٣,٦ مرات سنويا .

ويمكن تفسير هذه النتائج على اعتبار أن السلوك التدريسي الشائع يدل على تمكن معلمى اللغة العربية بالصف الخامس من مفاهيم تدريسية فعالة تجعل من المتعلم محورا للعملية التعليمية ، وتحرص على أن تجعله نشطا وإيجابيا ومشاركا في درس اللغة العربية ، وأن تميز في عملية التدريس حيث تهتم بالتلاميذ الضعاف والمتفوقين ، وأن تربط الدرس اللغوى بالمكتبة والقراءات الخارجية ، وبالحياة ، ويدرس سابقة .

ولعل ذلك يرجع إلى برامج التأهيل التربوى الجامعى ، ومتابعة موجهى اللغة العربية لهؤلاء المعلمين وتزويدهم بأبعاد مفيدة في السلوك التدريسى الفعال ، أو لعلها ترجع إلى قراءات مهنية يقوم بها المعلمون أو برامج تدريبية إشرافية تعرضوا لها أثناء الخدمة .

أما السلوك التدريسى الذى يمارس من قِبَل بعض المعلمين ولا يمارسه معلمون آخرون والذى نال متوسطا وصل إلى أقل من ٦٠٪ فيدل على عدم تمكن المعلمين من مفاهيم تدريسية جيدة مثل ربط الدرس بالأحداث الجارية ، وإعطاء أمثلة من الحياة ، وعدم نقد التلاميذ ، كما أن هناك معلمين يعاقبون التلاميذ بشدة .

ولعل هذه الأمور لا يهتم بها الموجهون التربويون أو القيادات التعليمية بالمدرسة الابتدائية ، وبالتالي أمهلها المعلمون ولم يلتفتوا إليها في دروسهم ، لأن المعلمين لم يتدربوا على تلك الأمور التربوية أثناء إعدادهم الأكاديمي أو في أثناء الخدمة .

محاسن : بعض الأدوات المدرسية بالصف الخامس من وجهة نظر المعلمين :

أنماط الأدوات المدرسية المرتبطة بالمشاركة في صنع القرارات المدرسية ، وتقسيم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة عند ممارسة التدريس ، واستخدام الامتحانات التحريرية القصيرة يمكن عرضها كما يلي :

١ - أن مشاركة المعلمين في صنع القرارات المدرسية تصل لدى ٧٠٪ من المعلمين إلى ثلاث مرات سنوياً ، كما أن المشاركة مرة أو مرتين في صنع القرار يرى ٢٥٪ من المعلمين تقريباً أنها تحدث سنوياً ، على حين يرى ٥,٥٪ من المعلمين أن مشاركتهم في صنع قرارات مدرسية أمر محتمل .

٢ - أن تقسيم المعلمين للتلاميذ داخل الفصل إلى مجموعات صغيرة متجانسة لا يحدث إلا مرة واحدة أسبوعياً لدى ٣٢,١٪ من المعلمين ، على حين يقسمهم ٢٦,٢٪ من المعلمين مرتين أسبوعياً ، وتنخفض هذه النسبة إلى ٥,٢٪ من المعلمين ممن يقسمون تلاميذهم إلى مجموعات صغيرة يومياً ، ويذكر المعلمون أن حوالي ثلث مجموعة المعلمين ٣٦,٥٪ لا يقسمون التلاميذ إلى مجموعات صغيرة .

٣ - أن المعلمين يتفاوتون في استخدام الامتحانات القصيرة في دروس اللغة العربية بالصف الخامس ، فهناك ٣٤,٩٪ يستخدمونها مرات قليلة شهرياً ، على حين تنخفض هذه النسبة إلى ١٤٪ لمن يستخدمونها مرة واحدة أسبوعياً ، و ١٠,٢٪ لمن يستخدمونها من مرتين إلى أربع مرات أسبوعياً .

أما حوالي ما يقرب من نصف عينة المعلمين فهم لا يستخدمون الامتحانات التحريرية القصيرة في دروس اللغة العربية .

وتفسير هذه النتائج يوضح أن ٩٤,٥٪ من المعلمين يشاركون في اتخاذ

القرارات المدرسية مثل إعداد قوائم الفصول والجدول المدرسي ، وتنظيم الامتحانات ، وتوزيع الحصص ، وغياب التلاميذ ، والإشراف على الأنشطة ، والحكم الذاتي للفصول ، وإعداد الشهادات ، ومجالس الآباء والمعلمين وغير ذلك . ولعل من أسباب المشاركة رغبة المعلمين في الحصول على تقديرات سرية ممتازة بإطاعة تكاليفات الإدارة المدرسية (ناظر المدرسة والكلاء) وكذلك عدم تعرضهم لنقل إلى مدارس أخرى أو مناطق نائية .

أما غير المشاركين من المعلمين ونسبتهم ٥,٥ ٪ فلعل السبب في ذلك عدم خبرتهم بالأعمال الإدارية أو المشاركة في صنع القرارات المدرسية ، أو مرضهم ، أو لأنهم ممن لا يخضعون لإدارة المدرسة ، أو ممن يكتفون بالقيام بالتدريس فقط باعتبار المفهوم الضيق لأدوار المعلم .

أما من حيث تقسيم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة ، فهناك ٣٦,٥ ٪ من المعلمين لا يقسمون التلاميذ إلى مجموعات صغيرة ، ويتعاملون معهم معاملة جمعية أى أن ثلث عدد المعلمين تقريباً لا يستخدمون التنظيم الحديث في التدريس ؛ لعدم معرفتهم بمجدها أو أساليب التقسيم ، أو لازدحام الفصول الدراسية وعدم وجود مقاعد كافية أو مساحات كافية لهذا التنظيم ، أو خوفاً من الفوضى وعدم القدرة على تحقيق الضبط والنظام في الفصل ، أو لأن الإدارة المدرسية ترفض ذلك التنظيم .

وهناك ٦٣,٥ ٪ من معلمى اللغة العربية بالصف الخامس يقسمون التلاميذ إلى مجموعات صغيرة مرة أو مرتين أسبوعياً أو يومياً ، وإذا سلمنا بصحة هذه النتائج يصبح تفسيرها مرتبطاً بأن هؤلاء المعلمين يستخدمون أسلوب المناقشة في مجموعات صغيرة لتنمية التحصيل اللغوى أو التفوق الأدبى ، كما أنهم يجعلون هذه المجموعات متجانسة ، ويميزون في التدريس بحيث يخصص لكل مجموعة من العاديين أو الضعاف أو المتفوقين تدريبات خاصة وأسئلة مناسبة لكل مستوى من هذه المستويات .

ولعل ذلك راجع إلى تدريب تلقاه هؤلاء المعلمون من الموجهين الفنيين ، أو جاء نتيجة للاتحاق ببرامج التأهيل التربوى أو نتيجة لنشرات تصدر عن التوجيه الفنى .

وأما مسألة استخدام معلمى اللغة العربية للامتحانات التحريرية القصيرة فإن

النتائج تشير إلى أن حوالى ما يزيد عن ثلث العينة ٤١٪ لا يستخدمون هذا النمط من الأداءات التدريسية .

وهذا أمر منطقي ؛ لأن الممارسات اليومية لتدريس اللغة العربية بالصف الخامس تشير إلى عدم فهم المعلمين أو استخدامهم لهذا النمط من الأداء التدريسي . ذلك أن المعلمين يكتفون بالتطبيقات التحريرية والشفوية والأعمال التحريرية التي يُكَلِّفُونَهَا شهريا ، والتي يتابعها الموجهون والنظار في التعبير والإملاء والخط والتطبيق على القواعد والقراءة والمحفوظات الشعرية والنثية .

كما أنهم لم يتدربوا على هذا النمط الأدائي أثناء إعدادهم ، وكذلك لم يتدربوا عليه أثناء الخدمة .

أما المعلمون الباقون وهم ثلثا العينة ٥٩٪ من المعلمين فهم يستخدمونها مرات قليلة أسبوعيا أو شهريا ، وأعتقد أن هذه النتيجة تفيد أن هؤلاء المعلمين يستخدمون هذا النمط الأدائي من الامتحانات في الأسئلة التي يقدمونها مشافهة لبعض التلاميذ في المحفوظات أو القراءة أو التعبير الشفوي لقياس قدراتهم اللفظية كل شهر ، أو في التطبيق التحريري الذي هم مكلفون إعدادة مرة أسبوعيا ، أى أن هذا الأمر يحتاج إلى متابعة ميدانية للتأكد من صحته .

سادسا : أداء معلم اللغة العربية بالصف الخامس من وجهة نظر التلميذ :

بعض أداءات معلمى اللغة العربية داخل الفصل بالصف الخامس من وجهة نظر التلاميذ ، ومتوسط الأداءات بالنسبة لكل نمط من أنماط الأداء يمكن عرضها كما يلى :

١ - أن هناك بعض أنماط الأداء التدريسي الشائعة بدرجة كبيرة والتي تصل إلى ٧٠٪ فأكثر لدى معلمى اللغة العربية بالصف الخامس هي على الترتيب :
تحديد الواجبات المنزلية ٨٧,٢٢٪ ، وسؤال التلاميذ أسئلة شفوية ٧٩,٠٧٪ ، والإجابة عن أسئلة التلاميذ ٧٨,٨٧٪ ، واستخدام الكتاب المدرسي في الفصل ٧٨,٤٢٪ ، واستخدام أمثلة للتوضيح ٧٧,٨٪ ،

واستخدام التدريبات الشفوية ٧٤,٤٩٪ ، وربط الدرس ببيئة المتعلم ٧٠,٢٤٪ .

٢ - أن هناك بعض أنماط الأداء التدريسي متوسطة الشيوع والتي تصل إلى أقل من ٧٠٪ وحتى ٥٠٪ وهى : ربط الدرس بدروس سابقة ٦٧,٥٨٪ ، وإعطاء التلاميذ الضعاف مساعدة إضافية ٦٧,٤٢٪ ، والسماح بالمناقشة فى الفصل ٩٦,٦٢٪ ، وإعطاء تفسير واضح ٦٥,٩٩٪ ، واستخدام العقاب ٦٥,٧٤٪ .

٣ - أن هناك بعض أنماط الأداء التدريسي قليل الاستخدام تصل نسبته إلى أقل من ٥٠٪ وهو : إعطاء المتفوقين أعمالاً للتحدى ٤٢٪ ، وإعطاء امتحانات تحريرية موجزة ٤٠,٢٪ ، والقيام بالتجارب ٢٧,٤٢٪ .

وتفسير هذه النتائج يشير إلى أن هناك مجموعة من الأدوات يستخدمها المعلمون بكثرة فى الفصل الدراسى ، وكلها يشير إلى الاهتمام بالمتعلم باعتباره محورا للعملية التعليمية ، وهى فى مجملها توفر بيئة تعليمية تجعل المتعلم نشطا وإيجابيا مشاركا فى عملية التعليم ، وربط المتعلم بالبيئة التى يعيش فيها ، وربط الدروس بعضها ببعض الآخر .

وهذه المجموعات من الأداء تشير إلى أن هؤلاء المعلمين لديهم فهم واضح للتدريس بمفهومه الحديث الذى يركز على المتعلم أكثر من تركيزه على المادة الدراسية ، والذى يعنى بالتعلم الذاتى والتعلم بالمشاركة بين المتعلمين بعضهم البعض الآخر ، وبين المتعلم والمعلم .

كما أن الأداء الذى يشيع بدرجة متوسطة لدى المعلمين يؤكد ما سبق قوله ، ويشير إلى أن بعض المعلمين يميزون فى التدريس ، فسلوكهم تجاه التلاميذ المتوسطين غير سلوكهم مع التلاميذ الضعاف والاهتمام بالمناقشة الاستنتاجية فى مقابل أساليب الإلقاء والمحاضرة ، غير أن العقاب اللفظى والبدنى يستخدمه بعض المعلمين .

أما الندرة من المعلمين فإنهم يهتمون بالطلاب الفائقين ، فيقدمون لهم أعمالا للتحدى العقلى تناسب قدراتهم ، ويقدمون الامتحانات التحريرية الموجزة باعتبارها

نمطا حديثا من أنماط التقويم وتثبيت المهارات اللغوية . غير أن مسألة استخدام ٢٧,٤٢ ٪ من المعلمين للتجارب فأعتقد أن هذا الأمر لا علاقة له بدروس اللغة العربية ، أى أن التلاميذ الذين ذكروا ذلك لا تتصف آراؤهم بالدقة .

إن الأداءات التي يستخدمها معلمو اللغة العربية في الصف الخامس والتي ذكرها التلاميذ تشير إلى أن هؤلاء المعلمين يمتلكون مفاهيم تدريسية حديثة ، ولديهم القدرة على ممارستها وتطبيقها مع تلاميذهم . ولعل ذلك راجع إلى إعدادهم المهني من خلال المحاضرات والمناقشات والتربية العملية التي يمارسونها في المدارس . أو هو نتيجة كذلك للخبرة التي يقدمها الموجهون هؤلاء المعلمين والمتابعة الميدانية التي تقوم بها القيادات التعليمية من نظار وكلاء ورؤساء أقسام بمدارس التعليم الأساسى ، ولعل بعضا من هؤلاء المعلمين التحقوا ببرامج التأهيل التربوى بكليات التربية المختلفة .

أما اختلاف الأوزان النسبية والترتيب في استخدام هذه الأداءات من ناحية مستوى الشروع لدى المعلمين فلعله يرجع إلى اهتمام الموجهين والقيادات التعليمية بناحية أو أكثر وعدم الالتفات إلى جميع هذه الأداءات ، وبالتالي انعكس ذلك على المعلمين ، فجاء سلوكهم التدريسى يتفق مع اهتمامات القيادات التعليمية والموجهين ؟ رغبة في الحصول على تقديرات مرضية في نهاية العام الدراسى .

سابعا : المعلمون المؤهلون تربويا بالصف الثامن :

وصلت نسبة المعلمين المؤهلين تربويا ممن يدرسون اللغة العربية بالصف الثامن إلى ٥٠,٢ ٪ ، أى أن نصف العاملين في تدريس اللغة العربية في نهاية التعليم الأساسى مؤهلون تربويا ، على حين أن النصف الآخر من حملة المؤهلات التربوية .

وتفسر هذه النتيجة يتم في ضوء نوعيات معلمى اللغة العربية والكليات التي يتخرجون فيها ، فمعلمو اللغة العربية المؤهلون تربويا من خريجي كليات التربية وكليات البنات (الشعب التربوية) ، أو من الحاصلين على دبلوم من كليات التربية أو البنات بعد حصولهم على درجة الليسانس في اللغة العربية من كليات غير تربوية .

أى أن هذه الفئة من معلمى اللغة العربية المؤهلين تربوياً أعدوا بطريقة تكاملية فى كليات التربية ، أو بطريقة تنابعة فى كليات اللغة العربية وشعبها ثم فى كليات التربية بعد ذلك .

أما النسبة المئوية الأخرى لمعلمى اللغة العربية من العاملين فى الصف الثامن والتى تبلغ ٤٩,٨ ٪ فهم من خريجي كليات دار العلوم ، والآداب (شعبة اللغة العربية) وكليات اللغة العربية أو الدراسات الإسلامية بجامعة الأزهر ، وكليات البنات (الشعب غير التربوية) .

والجدير بالذكر أن هذه الفئات من المعلمين والمعلمات غير المؤهلين تربوياً - والمؤهلين تربوياً - يمينون فى حقل التعليم عن طريق التكليف لسد العجز بين معلمى اللغة العربية ؛ نتيجة لقلة الأعداد من معلمى اللغة العربية المتخرجين فى الكليات التربوية وغير التربوية ، ونتيجة لسد متطلبات الدول العربية من الإعارات الخارجية ، حيث يتم إعاره المعلمين من المؤهلين تربوياً ، ومن أمضوا فى تعليم اللغة مدة تزيد عن خمس سنوات تقريباً ، ومن حصلوا على تقديرات ممتازة فنياً وإدارياً .

ثامناً : الجنس كمعيار بين معلمى ومعلمات اللغة العربية بالصف الثامن :

ثلاثمائة معلم ومعلمة هم أعداد المعلمين والمعلمات ممن يدرسون اللغة العربية بالصف الثامن فى بعض المديريات التعليمية عينة الدراسة ، ويمكن عرض ذلك كما يلى :

١ - أن عدد المعلمات ينخفض عن عدد المعلمين بنسبة النصف أو أكثر فى مديريات : القاهرة ، والقليوبية ، والشرقية ، والإسماعيلية ، والفيوم ، وبنى سويف ، ثم أسوان ، والدقهلية تقريباً .

٢ - أن عدد المعلمات يقترب عن عدد المعلمين فى مديرتى الغربية ، والإسكندرية .

وتفسير الزيادة الواضحة فى أعداد المعلمين بالنسبة لأعداد المعلمات فى ٨٠ ٪ من المديريات التعليمية أمر يتفق مع أعداد المتخرجين فى أقسام وكليات اللغة العربية . حيث إن طبيعة الدراسة اللغوية والأدبية يقبل عليها الطلاب أكثر من

الطالبات ؛ لصعوبتها من جهة ، ولرغبة المتخرجين في العمل بالتدريس بالبلدان العربية لمواجهة أعباء تكوين الأسرة .

تاسعا : سنوات الخبرة لدى معلمى اللغة العربية بالصف الثامن :

أعداد معلمى اللغة العربية ومعلماتها ومتوسط سنوات الخبرة لدى من يدرسون بالصف الثامن في كل مديرية تعليمية يمكن عرضها كما على :

١ - أن أعلى متوسط لسنوات الخبرة لدى معلمى الصف الثامن بلغ ١١,٣ سنة في القاهرة ، كما أن أقل متوسط لسنوات الخبرة وصل إلى ٣,١ سنة في بنى سويف .

٢ - أن متوسطات سنوات الخبرة تقاربت من حيث أعلى متوسط وأقل متوسط ، وذلك باستثناء مديرية القاهرة التعليمية .

٣ - أن متوسطات سنوات الخبرة تقاربت رغم اختلاف المديرات التعليمية بحسب البيئات الحضرية والريفية والساحلية أو بحسب الوجهين القبل والبحرى .

وتفسر هذه النتائج يشير إلى أن معلمى اللغة العربية يعمنون في المرحلة الإعدادية بعد تخرجهم مباشرة في محافظاتهم عن طريق التكليف . كما أنهم لا يمكنون طويلا في العمل بهذه المرحلة التعليمية ، حيث يعملون غالبا لمدة أربع سنوات ثم ينقلون بالترقية إلى المرحلة الثانوية ، أو يعملون معلمين أوائل بالمرحلة الإعدادية ، ومنهم من يعار للعمل بالدول العربية .

ولعل ذلك كله لا يجعل فرقا في سنوات الخبرة بين معلمى الصف الثامن ممن يدرسون اللغة العربية في القرية أو المدينة أو العواصم في المحافظات .

عاشرا : أداء المعلم داخل الفصل في الصف الثامن من وجهة نظره :

أنماط سلوك معلمى اللغة العربية داخل الفصل الدراسى بالصف الثامن ، ومتوسطات الأداء بالنسبة لكل نمط من هذه الأنماط يمكن عرضها كما على :

١ - أن هناك سلوكا تدريسيا شائعا بدرجة كبيرة جدا بين معلمى اللغة العربية

بالصف الثامن ، وهو السلوك الذى نال متوسطات تصل إلى ٧٠٪ فأكثر وهو على الترتيب : يعين الدروس للتلاميذ ٩٦٪ ، ويتابع الواجبات المنزلية ٩٥،٦٪ ، ويهتم بالتلاميذ المتفوقين ٩٤،٨٪ ، ويشجع التلاميذ على الأسئلة ٩٢،٣٪ ، ويطلب التلاميذ بالقراءة الخارجية ٩١،٤٪ ، ويطلب من التلاميذ زيارة المكتبة ٩٠،٣٪ ويهتم بالتلاميذ الضعاف ٨٨،١٪ ، ويربط الدرس بالحياة ٨٤٪ ، ويربط الدرس بدروس سابقة ٨١،٦٪ .

٢ - أن هناك سلوكا تدريسيا يستخدم بدرجة قليلة في تدريس اللغة العربية لتلاميذ الصف الثامن ونال متوسطات ٥٠٪ فأقل وهو : لا ينتقد التلاميذ ٤٨،٨٪ ، ويعطى أمثلة من واقع الحياة ٤١،٩٪ ، ثم يعاقب التلاميذ بشدة ٢٩،٧٪ .

٣ - أن هناك سلوكا تدريسيا يمارس بدرجة متوسطة تقل عن ٧٠٪ وحتى درجة ٦٠٪ وهو : يوجه أسئلة للتلاميذ ٦٧٪ ، ويربط الدروس بالأحداث ٦٤،٨٪ ، ويستخدم الوسائل في التدريس ٥١٪ .

وتفسر هذه النتائج يرجع إلى أن معلمى اللغة العربية العاملين في المرحلة الإعدادية على مستوى عال من التمكن من مفاهيم نفسية وتدرسية حديثة وهى : استخدام نظام التعين في التدريس ، وتكليف التلاميذ واجبات منزلية ، ومتابعة إجاباتهم لتثبيت المفاهيم اللغوية والمهارات اللغوية ، كما أن هناك تميزا في التدريس بالاهتمام بالتلاميذ المتفوقين وتكليفهم تدريبات وأنشطة إثرائية كما أن هناك توفيرا لبيئة تربوية ثرية تساعد التلاميذ على المناقشة وإبداء الرأى ، وكذلك تدريبهم على التعليم الذاتى بالقراءة الخارجية والتردد على المكتبة ، ومتابعة التلاميذ الضعاف وإعطائهم تدريبات تأسيسية ، وتبسيط في الشروح والتفاسير والاهتمام بالتطبيقات اللغوية المرتبطة بالحياة وبأحداث التكامل بين فروع اللغة العربية .

ويمكن أن يرجع هذا التمكن من جوانب تربوية حديثة إلى حسن إعداد المعلمين في الكليات الجامعية ، أو تعرضهم لدورات تدريبية ، أو إلى المتابعة الصحيحة والتوجيه الفنى الثمر الذى يقوم به الموجهون الفنيون ، أو إلى القراءات

المهنية التى يقوم بها المعلمون أنفسهم .

أما السلوك التدريسى الذى يستخدم بقله من المعلمين فهو : استخدام الوسائل التعليمية فى التدريس ، وعدم انتقاد التلاميذ ، وإعطاء أمثلة من الواقع ، ومعاينة التلاميذ بشدة ، وقد يرجع عدم استخدام الوسائل التعليمية إلى عدم شعور المعلمين بمجدواها ، أو بعدم توفرها فى المدرسة . وعدم انتقاد التلاميذ أمر جيد رغم قيام قلة من المعلمين بهذا الأمر ؛ لأن التعليم يتم تحت طائلة الدافعية والثواب وليس العقاب . وأمام إعطاء أمثلة من الحياة التى يعيشها المتعلمون فأمر لابد من الاهتمام به ؛ لأنه يوضح أن ما يدرسه المتعلم له قيمة ومعنى ومغزى له ولحياته ، وقد تكون كثرة الموضوعات التى تدرس لا تسمح للمعلم بهذا التطبيق ، فيكتفى بالسرود والإلقاء والحفظ والاستظهار . وأما عقاب التلاميذ بشدة فهو يرجع إلى أن هناك معلمين ليسوا تربويين ، وقد يكونون من المعلمين حديثي العهد بالتدريس ، أو ممن يعملون فى بيئات غير حضارية .

حادى عشر : بعض الأدوات المدرسية بالصف الثامن من وجهة نظر المعلمين :

أنماط الأدوات المدرسية التالية : المشاركة فى صنع القرارات المدرسية ، وتقسيم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة فى التدريس ، واستخدام الامتحانات التحريرية القصيرة يمكن عرضها كما يلى :

١ - أن المشاركين فى صنع القرارات المدرسية من معلمى اللغة العربية بالصف الثامن وصلت نسبتهم إلى ٨٨٪ ممن يشاركون لمرة واحدة ١٩٪ ، أو لمرتين سنوياً ٢٠٪ أو يشاركون ثلاث مرات ٤٩٪ .

أما غير المشاركين فى صنع القرارات المدرسية فقد انخفضت نسبتهم إلى ١٢٪ فقط من المعلمين .

٢ - أن المعلمين الذين يقسمون التلاميذ إلى مجموعات صغيرة فى حصص اللغة العربية بالصف الثامن ، وصلت نسبتهم إلى ٥٥٪ سواء من يقسمهم مرة أسبوعياً ٣٤,٢٪ ، أو مرتين أسبوعياً ١٥٪ ومن يقسمهم يومياً ٥,٩٪ .

على حون أن المعلمين الذين لا يقسمون التلاميذ في مجموعات صغيرة ويتعاملون معهم على شكل جماعة واحدة وصلت نسبتهم إلى ٤٥٪ من المعلمين .

٣ - أن المعلمين الذين يستخدمون امتحانات تحريرية قصيرة في دروس اللغة العربية بالصف الثامن وصلت نسبتهم إلى ٦٥,٥٪ سواء منهم من يستخدمها مرات قليلة شهرياً ٣٢,٦٪ ، أو يستخدمها مرة أسبوعياً ١٤,٣٪ ، أو يستخدمها من مرتين إلى أربع مرات أسبوعياً ١٨,٦٪ .

أما المعلمون الذين لا يستخدمون هذا النمط الأدائي في دروس اللغة العربية فقد وصلت نسبتهم إلى ٣٤,٥٪ في الصف الثامن .

وتفسر هذه النتائج يشير إلى أن مشاركة معلمى اللغة العربية في الصف الثامن في صنع القرارات المدرسية لمرة واحدة وحتى ثلاث مرات سنوياً وصل إلى ٨٨٪ من المعلمين .

ولعل تفسر هذه النتيجة بقودنا إلى القول إن هؤلاء المعلمين يكلفون أعمالاً معقدة من قبيل إدارة المدرسة وهي تشكل جزءاً من أدوارهم التعليمية مثل إعداد قوائم الفصول ، أو تقسيم التلاميذ داخل الصف الدراسى إلى فصول ، وإعداد المدرجات والشهادات التى تسلم إلى أولياء الأمور في مجالس الآباء والمعلمين ، والحكم الذاتي للفصول ، وإعداد كشوف الغياب للتلاميذ يومياً ، وتنظيم أعمال الامتحانات والكتروالات ، والمعلمون حريصون على الحصول على تقديرات ممتازة في هذه الأعمال لتحسين تقديراتهم السرية آخر العام الدراسى .

أما المعلمون الذين لا يشاركون في صنع القرارات المدرسية في المرحلة الإعدادية فإن نسبتهم تصل إلى ١٢٪ . ولعل عدم مشاركتهم ترجع إلى عدم تعاونهم مع إدارات المدارس ، أو فهمهم القاصر لذكور المعلمين وأنه يقتصر على القيام بالتدريس فقط ، أو أن بعضهم ليس في حالة صحية جيدة ، أو أن المعلمين يقومون بهذه الأدوار على حين لا تشارك المعلمات في اتخاذ القرارات المدرسية ؛ اكتفاء بالدور الذى يقوم به المعلمون .

أما مسألة تقسيم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة فقد أظهرت أن نصف معلمى اللغة العربية بالصف الثامن تقريباً لا يستخدمون هذا التنظيم أثناء التدريس . ومن الممكن أن يكون من أسباب ذلك أنهم يستخدمون أسلوب الإلقاء والمحاضرة في التدريس ، وهو أسلوب جمعى لا يحتاج إلى تقسيم لسهولة ولناسبته لوجودكم هائل من المعلومات المقررة مع كثافة عالية في الفصول ووقت محدود هو وقت الحصة ، أو أنهم لا يعرفون هذا الأسلوب ، أو أنهم لم يتدربوا عليه ، ولم يلتفت إليه الموجهون الفنيون .

وأما نصف المعلمين الآخر وهم ٥٥٪ من معلمى اللغة العربية بالصف الثامن فهم يستخدمونه بقلّة أو أحياناً أو دائماً أثناء العام الدراسى ، وقد يعود تفسير ذلك إلى أنهم يدركون أهمية تقسيم التلاميذ إلى مجموعات متجانسة وأهمية استخدام أسلوب المناقشة معهم والتكليفات القرائية والتردد على المكتبة ، واستخدام أساليب التعليم الذاتى ، وغيرها من الأساليب الحديثة المرتبطة بتقسيم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة .

كما أن استخدام هؤلاء المعلمين للأسلوب السابق يعنى اهتمام الإدارة المدرسية وموافقتها على ذلك ومتابعة الموجهين الفنيين وحثهم على استخدام هذا التنظيم . أو هو نتيجة لتدريب حصل عليه هؤلاء المعلمون أثناء إعدادهم لمهنة التدريس .

بقى بعد ذلك مسألة ثالثة من الأداءات المدرسية لدى معلمى اللغة العربية بالصف الثامن ، وهى استخدام الامتحانات التحريرية القصيرة في دروس اللغة العربية والتي يستعملها ٦٥,٥٪ من المعلمين بدرجات متفاوتة . وتفسير ذلك أن هؤلاء المعلمين يعرفون هذا النمط من الامتحانات وأهميته ، وهم يستخدمونه في التطبيقات التحريرية غالباً التي تضم القراءة والأدب والقواعد النحوية . وإن كان يصلح للتعبير الكتابى غالباً أو الإملاء والخط ، لكن التقييم في هذه الفروع يتم بأساليب أخرى سائدة .

ولعل استخدام المعلمين لهذا الأسلوب يرجع إلى تأثرهم بمعلمى اللغات الأجنبية أو بالموجهين الفنيين أو إلى قراءات مهنية هؤلاء المدرسين ، وإن كان الباحث يستبعد مثل هذه العوامل المؤثرة على المعلمين في استخدامهم للامتحانات

التحريرية القصيرة ، والقول باستخدامها أمر يحتاج إلى مناقشة ومتابعة ميدانية صحيحة .

يرشح ذلك القول السابق أن ٣٤,٥٪ من المعلمين لا يعرفون هذا الأسلوب ولا يستخدمونه في دروس اللغة العربية .

ثاني عشر : أداء معلم اللغة العربية بالصف الثامن من وجهة نظر التلميذ :

بعض أداءات معلمى اللغة العربية داخل الفصل بالصف الثامن من وجهة نظر التلاميذ ، ومتوسط الأداءات بالنسبة لكل نمط من أنماط الأداء يمكن عرضها كما يلى :

١ - أن هناك أداءات تشيع بين معلمى اللغة العربية بالصف الثامن ، وهى التى وصلت إلى ٧٠٪ فأكثر وهى : الإجابة عن أسئلة التلاميذ ٨١,٥٧٪ ، واستخدام الكتاب المدرسى فى الفصل ٧٦,٦٪ ، وسؤال التلاميذ أسئلة شفوية ٧٢,٩٦٪ ، واستخدام أسئلة للتوضيح ٧٢,٨٣٪ ، وتحديد الواجبات المنزلية ٧٢,٦٩٪ .

٢ - أن هناك أداءات متوسطة الشيوع بين معلمى اللغة العربية بالصف الثامن تحظى بنسبة شيوع أقل من ٧٠٪ وحتى ٥٠٪ وهى : استخدام العقاب ٦٢,٨٣٪ ، وإعطاء تفسير واضح ٦٢,٤٦٪ ، والسماح بالمناقشة فى الفصل ٥٨,٤٨٪ ، وربط الدرس بدروس سابقة ٥٧,٤٣٪ .

٣ - أن هناك أداءات قليلة الاستخدام بين معلمى اللغة العربية بالصف الثامن تصل نسبتها إلى أقل من ٥٠٪ وهى : إعطاء الضعاف مساعدة إضافية ٤٢,٥٣٪ ، وربط الدرس ببيئة المتعلم ٣٤,٢٧٪ ، وإعطاء امتحانات تحريرية موجزة ٢٧,٩٥٪ ، وإعطاء المتفوقين أعمالاً للتحدى ٢٤,٢٩٪ ، والقيام بالتجارب ١٩,٠٤٪ ، واستخدام التدريبات الشفوية ١٨,٧٣٪ .

وهذه النتائج تشير فى مجملها إلى أن معلمى اللغة العربية بالصف الثامن لديهم إلمام ببعض أنماط الأداء التدريسي ، ولديهم دراية بممارسة هذه الأداءات

بمستويات متفاوتة وبتكرارات متفاوتة ، وكلها تدور في إطار المفهوم الحديث للتدريس .

وتشير هذه الأدعاءات إلى أن الاهتمام بالمتعلم لا بالمادة الدراسية فحسب هو محور العملية التعليمية ، وإلى توفير بيئة تعليمية تسمح له بالمشاركة والنشاط والفاعلية وإلى أن المتعلم يجب أن يكون إيجابيا في إنتاج اللغة العربية على المستويين الشفوي والكتابي ، ولذلك يتضح سلوك المناقشة والتعلم الذاتي والتميز في التدريس بين العاديين والمتفوقين والضعاف وما يترتب على ذلك من إجراءات تعليمية متنوعة .

كما تشير النتائج بعد ذلك كله إلى أن ثلث الأدعاءات التدريسية هذه ليست شائعة بين المعلمين ، بل أن القلة من المعلمين هم الذين يمارسونها في دروس اللغة العربية .

ولعل ذلك يعود إلى أن الإعداد المهني في الجامعة أو أثناء العمل بالتدريس ليس كافيا لتمكين المعلمين من ممارسة هذه الأنماط التدريسية بشكل واضح في حصص اللغة العربية ؛ ولذلك فقد شاع استخدام الكتاب المدرسي في حصص القراءات والنصوص الأدبية والقواعد النحوية والخط ، كما شاع تكليف التلاميذ الواجبات المنزلية عقب كل درس لغوي تحقيقا لرغبات القيادات التعليمية في المدرسة . والتركيز على الممارسات اللغوية الشفهية والحريرية أيضا واستخدام أساليب المناقشة في ذلك يوضح أن معلمى اللغة العربية يهتمون بالإنتاج اللغوي أكثر من اهتمامهم بالحصول اللغوي والحفظ والاستظهار .

توصيات البحث

في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث يمكن التوصية بما يلي :

أولا : اتضح أن هناك نسبة عالية من المعلمين غير المؤهلين تربويا في الصفين الخامس والثامن . ويمكن التوصية بما يلي :

١ - إتاحة الفرص أمام المعلمين للالتحاق ببرامج تربوية عبر كليات التربية أثناء الخدمة كدراسات مسائية لرفع المستويات المهنية للمعلمين غير المؤهلين تربويا .

٢ - عقد امتحانات سنوية للمعلمين في المواد المهنية في نهاية كل عام دراسي ، وتكليفهم لإجراء بحوث تربوية ترتبط بالمشكلات التدريسية التي تواجههم في الفصل الدراسي .

٣ - إعداد قوائم بمجموعات من الكتب والبحوث المرتبطة بتدريس اللغة العربية وبالتدريس الفعال في اللغات الأخرى للقراءة المهنية الموجهة للمعلمين تناقش مع الموجهين وينظر إليها عند إعداد التقارير الفنية آخر العام الدراسي .

ثانيا : اتضح أن هناك بعض الأداءات التدريسية المتدنية أو غير الشائعة الاستخدام في دروس اللغة العربية ، وهي التي حصلت على نسبة تكرار أقل من ٥٠٪ بين معلمى اللغة العربية . ويمكن التوصية بما يلي :

١ - عقد ورش عمل للتدريب على الأداءات هذه قبل بداية العام الدراسي للسادة الموجهين وللسادة المعلمين وللقيادات التعليمية معا .

٢ - إعداد نشرات تربوية دورية كل شهر مثلا للتعريف بهذه الأداءات وكيفية تطبيقها عبر دروس اللغة العربية في إطار دروس نموذجية من المقررات الدراسية الحالية ، وتوزيع هذه النشرات التربوية على السادة المعلمين .

٣ - نقل الخبرات الجيدة التي يقوم بها بعض المعلمين الممتازين في فصولهم والمرتبطة بالأداءات التدريسية المتدنية من خلال زيارات السادة الموجهين للمدارس ، وعقد لقاءات مع المعلمين ، ومناقشة هذه الأداءات معهم في مدارسهم .

ثالثا : اتضح أن هناك كثيرا من المعلمين يقعون في الصف الدراسي أو المرحلة التعليمية لسنوات كثيرة . وهؤلاء المعلمون في حاجة إلى تحسين خبراتهم التدريسية ؛ حتى يتبعد عن الآلية في الأداء ؛ لذلك نوصى بما يلي :

١ - تحفيز هؤلاء المعلمين عن طريق منحهم ترقية وظيفية مسبقة بتدريب على الأداءات التدريسية اللازمة بهدف تحقيق التجديد التربوي اللازم لهم .

٢ - مطالبة هؤلاء المعلمين بإجراء دراسات وبحوث ترتبط بالأداء التدريسي الفعال ؛

لمواجهة المشكلات التدريسية التى تواجههم .

٣ - توفير ميزانية مناسبة لإرسال بعض الموجهين والمعلمين إلى الخارج فى الولايات المتحدة الأمريكية لمشاهدة دروس نموذجية فى مدارس تجريبية مرتبطة بتدريس اللغة الأم .

ربما : اتضح أن هناك أخطاء تدريسية لا يتم الالتفات إليها عبر برامج تأهيل المعلمين ، وكذلك عبر برامج إعداد المعلمين فى كليات التربية ، مثل المشاركة فى صنع القرارات المدرسية ، وتقسيم التلاميذ فى مجموعات صغيرة ، واستخدام الامتحانات التحريرية القصيرة ؛ ولذلك نوصى بما يلى :

١ - إعادة النظر فى برامج التأهيل التربوى لمعلمي المرحلة الابتدائية فى ضوء نتائج البحث الحالى المتدنية ، بحيث يتم إدخال هذه الأدوات فى مادة طرق تدريس اللغة العربية ، والمناهج .

٢ - إعادة النظر فى برامج كليات التربية الحالية حتى تقدم برامج تتضمن هذه الأدوات التدريسية المتدنية ومتابعتها عبر التدريب العملى والتربية العملية الذى يقدم للطلاب المعلمين فى كليات التربية .

٣ - توفير الميزانيات المناسبة بحيث تبنى المدارس الحديثة ؛ لتسمح الفصول بتكوين المجموعات الصغيرة داخلها عبر مقاعد متحركة مناسبة ، وكذلك توفير طباعة الامتحانات التحريرية القصيرة ؛ لتوزع على التلاميذ بصفة دورية .

• • •



الملاحق

ملحق رقم (١) - دليل مقابله المدرسين للتعرف على سلوك التدريس

بيانات عامة :

- ١ - الاسم :
- ٢ - الجنس :
- ٣ - سنوات الخبرة كمدرس (جميع سنوات التدريس لأى صفوف) :
- ٤ - تاريخ التخرج :
- ٥ - مستوى التعليم الحاصل عليه :

تربوى غير تربوى

تعليم متوسط

تعليم فوق المتوسط

تعليم عالٍ

اذكر اسم الكلية أو المعهد الذى تخرجت فيه :

٦ - ما المواد التى تقوم بتدريسها والصفوف التى تتولى التدريس لها ؟

اذكر أيضا عدد الحصص الأسبوعية لكل مادة وصف دراسى :

الصف	المادة	عدد الحصص
------	--------	-----------

٧ - ما درجتك المالية ؟

٨ - ما إجمالى ما تقاضيته فى العام الماضى ؟ (اقرأ عليه البدائل)

١ - المرتب الشهرى .

٢ - الخوافز الشهرية .

٣ - عن الملاحظة والتصحيح .

٤ - عن الامتحانات .

٩ - هل تلقيت تدريباً على التدريس قبل العمل كمدرس ؟

نعم () لا ()

(إذا كانت الإجابة بنعم) فما نوع ذلك التدريس ؟ (يمكن اختيار أكثر من

بديل)

١ - أثناء الدراسة في كلية التربية أو دور المعلمين .

٢ - في مراكز التدريب التابعة للوزارة أو الإدارات التعليمية .

٣ - أماكن أخرى .

١٠ - هل تلقيت تدريباً في أثناء الخدمة ؟

نعم () لا ()

(إذا كانت الإجابة بلا فانتقل إلى السؤال رقم ١٤)

١١ - كم مره تلقيت مثل ذلك التدريب خلال السنوات الخمس الأخيرة ؟

١٢ - كم كانت مدة التدريب آخر مرة ؟

١٣ - متى كان التدريب آخر مرة ؟

الإدارة المدرسية :

١٤ - هل تشارك الإدارة في اتخاذ القرارات بالمدرسة ؟

نعم () لا ()

١٥ - هل تشارك في اجتماعات مجلس الآباء والمعلمين ؟

نعم () لا ()

١٦ - هل تشارك في اجتماعات مجلس الإدارة ؟

نعم () لا ()

١٧ - هل تشارك في اجتماعات هيئة التدريس ؟

نعم () لا ()

١٨ - هل تشارك المدرسين في أعمال الإشراف بصفه دورية ؟

نعم () لا ()

١٩ - متى كان آخر لقاء لك بأولياء الأمور ؟

تخطيط الدرس وإعداده :

٢٠ - كم من الوقت تستغرق لإعداد الدرس تقريبا ؟

٢١ - ما الخطوات التي تتبعها لإعداد الدرس ؟

١ - ورد ذكر الأهداف

٢ - لم يرد ذكر الأهداف

٢٢ - ما مصادرك لإعداد الدرس ؟ وبأى نسبة تعتمد على كل منها ؟ (تقرأ البدائل) .

١ - دليل المعلم

٢ - الاستعانة بالزملاء

٣ - الكتاب المقرر على التلاميذ

٤ - الكتب الخارجية

٥ - مصادر أخرى

٢٣ - لأى حد يمكنك تنفيذ كل ما خططت لتدريسه في أثناء الحصة ؟

١ - لا يمكننى أبدا

٢ - نادرا (مرة كل شهر)

٣ - أحيانا (عدة مرات شهريا)

٤ - غالبا (عدة مرات أسبوعيا)

٥ - في كل الدروس تقريبا

٢٤ - هل تعتقد أن من الضروري إعداد خطة الدرس ؟

نعم () لا ()

٢٥ - بعض المدرسين يجدون من الصعب عليهم إكمال المقرر .

نعم (لماذا) ؟ لا (لماذا) ؟

٢٦ - هل تعد وسائل تعليمية للدرس ؟

نعم () لا ()

٢٧ - ما المصدر الرئيسى للوسائل التعليمية التى تعد لاستخدامها ؟

١ - الإدارة التعليمية

٢ - أعدها بنفسى

٣ - أطلب من التلاميذ شراءها

٤ - أطلب من التلاميذ إعدادها بأنفسهم

٥ - مصادر أخرى :

سلوك المعلم فى أثناء التدريس :

(أ) القهيد للدرس

٢٨ - هل تمهد للدرس ؟

نعم () لا ()

(إذا كانت الإجابة بنعم) فكيف ؟

(تقبل أى عدد من الإجابات)

١ - الربط بالدرس السابق

٢ - طرح الأسئلة

٣ - عرض أمثلة من الحياة

٤ - بوسيلة تعليمية

٥ - بوسيلة أخرى

٢٩ - كم من الوقت تستغرق تقريبا للتمهيد للدرس ؟

(ب) الأنشطة

٣٠ - ما الأسلوب الذى تجده أفضل من غيره لإبقاء التلاميذ فى حالة نشاط ومشاركة ؟

١ - توجيه الأسئلة

٢ - ربط الدرس بالحياة اليومية

٣ - التركيز على الأنشطة

٤ - أساليب أخرى

٣١ - ما نسبة التلاميذ الذين يشاركون فى مناقشة الدرس عادة ؟

١ - كلهم

٢ - معظمهم

٣ - بعضهم

٤ - قلة منهم

٣٢ - بعض التلاميذ لا يميلون إلى المشاركة فى المناقشات فى الفصل فكيف تتغلب على هذه الظاهرة ؟

٣٣ - هل تقسم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة عند ممارسة الأنشطة فى الفصل ؟ وما مدى تكرار ذلك ؟

١ - لا يحدث أبدا (إذا كانت هذه هى الإجابة فانتقل إلى ٣٥)

٢ - نادرا (تحدث مرة فى الأسبوع)

٣ - أحيانا مرة كل شهر

٤ - غالبا (عدة مرات فى الأسبوع)

٥ - فى كل درس تقريبا

٣٤ - إذا كنت تقسم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة فكيف يقسمون عادة ؟

١ - يختارون أنفسهم

٢ - على أساس تنوع القدرات

٣ - حسب تماثل القدرات

٤ - بصور عشوائية

٥ - بطرق أخرى

(ج) طرق التدريس

٣٥ - هل تربط الدرس بالبيئة والأحداث الجارية ؟

١ - لا أحاول أبدا

٢ - نادرا ما أحاول (قد يكون مرة في الشهر)

٣ - أفعل ذلك أحيانا (عدة مرات شهريا)

٤ - أفعل ذلك غالبا (عدة مرات كل أسبوع)

٥ - أفعل ذلك دائما (في كل الدروس)

٣٦ - هل تربط الدرس بالدروس السابقة ؟

(ما مدى تكرار ذلك) ؟

١ - لا أحاول أبدا

٢ - نادرا ما أحاول (قد يكون مرة في الشهر)

٣ - أفعل ذلك أحيانا (عدة مرات شهريا)

٤ - أفعل ذلك غالبا (عدة مرات كل أسبوع)

٥ - أفعل ذلك دائما (في كل الدروس)

٣٧ - هل تعطى اهتماما خاصا بالتلاميذ الضعاف في الفصل ؟

كيف ذلك ؟

١ - أوجه إليهم كثيراً من الأسئلة

٢ - أعيد الشرح إذا طلب أى منهم

٣ - أساليب أخرى

٣٨ - هل تعطى اهتماما خاصاً بالتلاميذ المتفوقين في الفصل ؟

(لا)

(نعم)

(إذا كانت الإجابة بنعم) فكيف ذلك ؟

- ١ - بإعطائهم أنشطة إضافية
- ٢ - بإعطائهم وقتا إضافيا خارج الفصل
- ٣ - أساليب أخرى

٣٩ - كيف توجه الأسئلة الشفوية غالبا ؟

- ١ - أوجه سؤالا وأترك المجموعة تجيب عنه بصورة جماعية
- ٢ - أوجه سؤالا وأطلب من تلميذ معين أن يجيب عنه
- ٣ - أختار تلميذا معيناً ثم أوجه إليه السؤال
- ٤ - أوجه سؤالا ثم أطلب من يتطوع بالإجابة عنه
- ٥ - طرق أخرى

٤٠ - حين يخطئ تلميذ في الإجابة عن سؤال فما الذى تفعله عادة ؟

- ١ - أكرر السؤال وأعطى التلميذ فرصة ثانية
- ٢ - أطلب من تلميذ آخر أن يحاول الإجابة
- ٣ - أسأل التلميذ نفس السؤال بطريقة أخرى
- ٤ - أجيب أنا عن السؤال

٤١ - وماذا تفعل عادة حين تكون الإجابة صحيحة ؟

- ١ - أشجع التلميذ بالثناء عليه
- ٢ - أطلب من التلاميذ أن يصفقوا له
- ٣ - أعطيه درجة إضافية
- ٤ - أخرى :

٤٢ - مَنْ الذين تشجعهم أكثر من غيرهم على المشاركة في أعمال الفصل ؟

- ١ - التلاميذ الضعاف لإعطائهم فرصة للتعلم
- ٢ - التلاميذ المتفوقون ليكونوا نماذج لغيرهم
- ٣ - التلاميذ المتوسطون لأنهم الأغلبية
- ٤ - جميع التلاميذ بلا تفرقة

٤٣ - هل تبدأ بإعطاء القاعدة ثم تشرحها بالأمثلة أو تبدأ بإعطاء الأمثلة ثم تستنتج القاعدة منها ؟

١ - أعطى القاعدة أولاً

٢ - أترك التلاميذ يستنتجونها

٣ - أخرى :

٤٤ - هل تشعر بالاجهاد في الفصل بسبب أعباء التدريس ؟

١ - لم يحدث على الإطلاق

٢ - يحدث ذلك مرة كل شهر تقريباً

٣ - يحدث كل أسبوع مرة تقريباً

٤ - قد يحدث عدة مرات

٥ - يحدث في جميع الحصص

٤٥ - هل من المعتاد أن تحدد للتلاميذ أهداف الدرس أو تتركهم يستنتجون ؟

١ - أحدها

٢ - أتركهم يستنتجونها

٣ - أخرى :

الوسائل التعليمية

٤٦ - كيف تستخدم السبورة في الفصل غالباً ؟

١ - أقسمها إلى أجزاء حسب أجزاء الدرس

٢ - أكتب ما أقوله ثم أعوه لأكتب عليها مرة أخرى

٣ - أستخدمها من حين لآخر كلما شعرت بحاجة إليها

٤ - أخرى

٤٧ - هل نستخدم وسائل مساعدة أخرى غير الكتاب والسبورة في الفصل ؟

وما تكرر حدوث ذلك ؟

١ - لا أستخدمها أبداً (إذا كانت هذه هي الإجابة فانتقل إلى السؤال

رقم ٥٠)

٢ - نادراً (قد أستخدمها مرة في الشهر)

٣- أحيانا (أستخدمها عدة مرات شهريا)

٤- غالبا (أستخدمها عدة مرات أسبوعيا)

٥- أستخدمها دائما (في جميع الدروس)

٤٨- ما الوسائل التي تستخدمها ؟

١- وسائل سمعية

٢- وسائل بصرية

٣- وسائل سمعية وبصرية

٤- وسائل أخرى

٤٩- هل هناك قواعد عامة لاستخدام الوسائل التعليمية ؟

ما القواعد التي تتبعها قبل استخدام الوسائل التعليمية ؟

(يمكن قبول أكثر من إجابة)

١- أحدد الهدف من استخدام الوسيلة

٢- أختار الوسيلة المناسبة

٣- أستخدم أكثر من وسيلة في الدرس الواحد

٤- أستخدم الوسيلة في التوقيت المناسب

الأنشطة خارج الفصل

٥٠- هل تعطى واجبات منزلية لتلاميذك ؟

كم يتكرر ذلك ؟ نعم () لا ()

١- لا يحدث ابدا

٢- مرة كل شهر تقريبا

٣- مرة في الأسبوع تقريبا

٤- عدة مرات أسبوعيا

٥- في كل درس

٥١ - هل تطلب من تلاميذك أن يقرءوا أو يعدوا الدرس التالى قبل أن يجمعوا إلى

الفصل ؟ كم يتكرر ذلك ؟

١ - لا يحدث أبدا

٢ - مرة كل شهر

٣ - مرة فى الأسبوع

٤ - عدة مرات أسبوعيا

٥ - فى كل درس تقريبا

٥٢ - هل تشجع التلاميذ على قراءة مواد إضافية غير المقررة خارج الفصل ؟

(لا)

(نعم)

٥٣ - هل توجد مكتبة يمكن للتلاميذ أن يستخدموها فى المدرسة أو فى القرية أو

فى الحى ؟

(لا)

(نعم)

(إذا كانت الإجابة بنعم) فهل طلبت منهم الذهاب إلى تلك المكتبة هذا

العام ؟

(لا)

(نعم)

٥٤ - ما نوعية الأعمال التى تكلفهم إياها غالبا فى المكتبة ؟

١ - إجراء بحث

٢ - تلخيص

٣ - جمع معلومات

٤ - أخرى

٥٥ - هل تشجع التلاميذ على إعداد أسئلة من واقع خبرتهم ؟

(لا)

(نعم)

الطهنية الراجعة وتقييم تعلم التلاميذ

٥٦ - هل تكافؤ الأداء الجيد فى الفصل ؟ كيف ذلك ؟ (يقبل أكثر من بديل)

- ١ - لا أكاف؟ أبدا
- ٢ - باليسامة
- ٣ - بالتصفيق
- ٤ - بإعطاء درجة إضافية
- ٥ - بالشكر
- ٦ - أخرى
- ٥٧ - كيف تقرر ما إذا كانت أهداف الدرس قد تحققت ؟
- ٥٨ - هل تعطى امتحانات قصيرة في جزء من الحصة ؟ وما مدى تكرار ذلك ؟
 - ١ - لا يحدث أبدا
 - ٢ - مرة كل شهر
 - ٣ - مرة كل أسبوع
 - ٤ - عدة مرات أسبوعيا
 - ٥ - في كل الحصص
- ٥٩ - هل تعطى امتحانات تغطي وحدات تعليمية كاملة ؟ وما مدى تكرار ذلك ؟
 - ١ - لا يحدث أبدا
 - ٢ - كل عدة وحدات
- ٦٠ - هل تقيم مستوى تقدم التلميذ بمقارنة التلميذ بأدائه السابق أم بمقارنته بزملائه ؟
 - ١ - على أساس التحسن الفردي بمقارنة التلميذ بأدائه السابق
 - ٢ - بمقارنة التلميذ بزملائه
 - ٣ - كلاهما
- ٦١ - هل تناقش في الفصل الأخطاء الشائعة لدى التلاميذ في الواجب المنزلي ؟
 - ١ - لا يحدث أبدا
 - ٢ - مرة في كل شهر تقريبا

٣ - مرة في الأسبوع تقريرا

٤ - عدة مرات أسبوعيا

٥ - في كل الدروس تقريرا

٦٢ - هل تناقش أعطاء التلاميذ الفردية في الامتحانات القصيرة أو الطويلة ؟

١ - لا يحدث أبدا

٢ - مرة في الأسبوع تقريرا

٣ - مرة في الشهر تقريرا

٤ - عدة مرات أسبوعيا

٥ - في كل الدروس

٦٣ - هل تناقش التلاميذ في مشكلاتهم التعليمية بشكل فردي ؟ وما مدى تكرار

ذلك ؟

١ - لا يحدث أبدا

٢ - لقلة من التلاميذ

٣ - معظم التلاميذ

٤ - لكل التلاميذ تقريرا

٦٤ - هل تناقش التلاميذ في مشكلاتهم التعليمية بشكل جماعي ؟ وما مدى تكرار

ذلك ؟

١ - لا يحدث أبدا

٢ - كل أسبوع مرة واحدة

٣ - كل شهر مرة واحدة

٤ - كلما طلب التلاميذ ذلك

٦٥ - هل تحاول تقييم أدائك ؟

لا ()

نعم ()

(إذا كانت الإجابة (نعم) فما الأساليب التي تستخدمها لذلك ؟

العلاقات داخل الفصل

٦٦ - هل توقيت الحصة في وقت معين يؤثر على أدائك ؟

نعم () لا ()

٦٧ - هل تحاول أن تشجع البهجة في الفصل ؟

١ - لا أحاول

٢ - أحيانا

٣ - في معظم الأحيان

٤ - دائما

٦٨ - هل توجه النقد للتلاميذ فيما يقومون فيه من أخطاء ؟

١ - لا أحاول

٢ - أحيانا

٣ - في معظم الأحيان

٤ - دائما

٦٩ - ما الأسلوب الذى يستخدم أكثر من غيره لمعاقبة التلاميذ الذين يسيئون

التصرف داخل الفصل ؟ (يقبل أكثر من إجابة)

١ - أوتخهم

٢ - أجعلهم موضع سخرة التلاميذ

٣ - أضربهم

٤ - أطردهم من الفصل

٥ - أنقص درجاتهم في أعمال السنة

٦ - أساليب أخرى :

٧٠ - ما نوع العلاقة التى أقمتها مع تلاميذك ؟

١ - أبوة وأخوة

٢ - صداقة

٣ - حزم وشدة

٤ - أخرى

٧١ - هل نسمح للتلميذ أو تطلب منه أن يقف أمام السبورة ليحيب عن الأسئلة ؟

نعم () لا ()

(إذا كانت الإجابة بـ نعم) فما مدى تكرار ذلك ؟

١ - لا يحدث أبدا

٢ - مرة في الأسبوع تقريبا

٣ - مرة في الشهر تقريبا

٤ - عدة مرات أسبوعيا

٥ - في كل درس تقريبا

٧٢ - ما مدى الحرية الممنوحة للتلاميذ في الفصل ؟

(اختر واحدا مما يلي) :

١ - أسمح له بطرح الأسئلة

٢ - أسمح لهم بإبداء الرأي

٣ - أسمح لهم بمناقشة المعلم

٤ - أسمح لهم بالتعليق على زملائهم

٥ - لا أسمح لهم بشيء مما سبق

٧٣ - كيف أحافظ على النظام في الفصل ؟

مفهوم الوظيفة والرضا عنها

٧٤ - بأي درجة من الجدية تنظر إلى التوجيهات التي يقدمها لك الموجه الفني

خلال زيارته لفصلك ؟

١ - لا ألتفت إليها

٢ - آخذها في الاعتبار

٣ - أراجعها بعناية

٤ - أراجعها بكل عناية

٧٥ - كم مرة زارك الموجه في الفصل هذا العام ؟

ومتى كانت الزهرة الأخيرة ؟

٧٦ - هل تلقيت توجيهات من الموجه الفنى أو الناظر ؟

لا ()

نعم ()

٧٧ - فيما يلى :

ما الذى يصف دورك في الفصل بأكبر قدر من الدقة ؟

١ - أقدم المعلومات

٢ - أرشد التلاميذ

٣ - أشارك التلاميذ

٤ - أهذب السلوك

٥ - أخرى

٧٨ - هل أنت مستمتع بالتدريس ؟

لا ()

نعم ()

٧٩ - ماذا كانت أكبر مشكلاتك في التدريس ؟

...



ملحق رقم (٢) - دليل مقابلة مدرس اللغة العربية

أولاً : رتب المهارات التي تدرب تلاميذك عليها بحسب درجة اهتمامك بها :

أ - القراءة :

- النطق السليم وإخراج الحروف من مخارجها .
- استعمال الكلمات الجديدة في الجمل .
- القراءة بتنوع الصوت للتعبير عن المعاني .
- تحديد الأفكار العامة والجزئية .
- بيان قيمة الكلمة في التعبير .
- التمييز بين أنواع الأدلة والحقيقة والرأى .
- بيان أهداف النص .
- أخرى :

ب - القواعد النحوية :

- التمييز بين أنواع الأساليب النحوية .
- إعراب الكلمات والجمل .
- استخدام المعاجم اللغوية .
- أخرى :

ج - النصوص الأدبية :

- حفظ النص ومعاني الكلمات الجديدة .
- التعبير عن فكرة الأديب ومشاعره .
- الإحساس بقيمة الكلمة في التعبير .
- معرفة مواطن الجمال في التعبير وأمراره .
- الموازنة بين الأبيات .
- أخرى .

د - التعبير :

- التحدث عن رحلة أو قصة بسيطة .
- وصف صورة في عدد من الجمل .
- كتابة خطاب لصديق أو برفقة .
- إلقاء بعض الكلمات الافتتاحية أو الختامية .
- ملء استمارة أو كتابة خطاب رسمي .
- تلخيص موضوع قراءة أو نثر بعض أبيات الشعر .
- أخرى :

هـ - الإملاء والخط :

- كتابة الهزات المتوسطة والمتطرفة .
- كتابة الألف اللينة .
- كتابة الحروف التي تزداد أو التي تحذف اصطلاحاً .
- رسم الحروف رسماً واضحاً .
- تنظيم الكلمات على السطر واستخدام علامات الترقيم .
- أخرى .

٢ - هل تستخدم اللغة الفصحى أو العامية في المناقشة والشرح ؟

أ - اللغة العامية فقط .

ب - اللغة الفصحى فقط .

ج - الاثنين معا .

ثانياً : رتب إجراءات التدريس بحسب درجة أهمّيتك بها :

٣ - أهم إجراءات تدريس القراءة :

- أ - استشارة التلاميذ للدرس القرأني .
- ب - استنتاج الأفكار العامة والجزئية .
- ج - دراسة ما يرتبط بالكلمة الجديدة من كلمات .

- د - التمييز بين أنواع الأدلة وبين الحقائق والآراء .
- هـ - القراءة الجهرية الصحيحة لبعض الفقرات .
- و - إجراءات أخرى :
- ٤ - أهم إجراءات تدريس النصوص الأدبية هي :
 - أ - استشارة التلاميذ للدرس الأدنى .
 - ب - شرح النص ومعاني المفردات .
 - ج - بيان مواطن الجمال في الكلمات والتعبيرات .
 - د - الموازنة بين الأبيات .
 - هـ - إجراءات أخرى :
- ٥ - أهم إجراءات تدريس القواعد النحوية هي :
 - أ - استشارة التلاميذ للدرس النحوي .
 - ب - عرض النص والأمثلة واستنتاج القاعدة .
 - ج - التدريب على القاعدة النحوية .
 - د - الربط بين دروس اللغة العربية .
 - هـ - إجراءات أخرى :
- ٦ - أهم إجراءات تدريس التعبير هي :
 - أ - استشارة التلاميذ لدرس التعبير .
 - ب - تحديد موضوع الدرس .
 - ج - توجيه التلاميذ في الحديث الشفوي أو الكتابة .
 - د - إجراءات أخرى :
- ٧ - أهم إجراءات تدريس الإملاء :
 - أ - التهيئة لدرس الإملاء .
 - ب - شرح القاعدة الإملائية وتمثيل لها .
 - ج - استنتاج القاعدة الإملائية .
 - د - إملاء النص على التلاميذ وتصحيحه .

- هـ - ربط درس الإملاء بالقراءة والنصوص .
 و - إجراءات أخرى :
- ٨ - أهم إجراءات تدريس الخط العربى :
- أ - رسم بعض الكلمات أو الحروف على السبورة .
 ب - مطالبة التلاميذ بنقلها فى ورقة .
 ج - كتابة سطر فى كراسة الخط .
 د - التصويب بالمرور على التلاميذ .
 هـ - إجراءات أخرى .
- ٩ - أساليب تصحيح كراسات اللغة العربية هى :
- أ - وضع علامة تحت الخطأ وكتابة الصواب فوقها .
 ب - تحديد الخطأ بوضع علامة تحته ومطالبة التلميذ بكتابة الصواب .
 ج - تبديل الكراسات بين التلاميذ وكتابة الصواب على السبورة .
 د - كتابة الصواب على السبورة ومطالبة التلاميذ بتصويب الخطأ .
 هـ - أساليب أخرى .
- ١٠ - التصحيح فى اللغة الشفهية يتم كالآتى :
- أ - بعد انتهاء القراءة أو تسميع النص الأدى .
 ب - عقب الوقوع فى الخطأ فوراً ، أى أثناء التحدث الشفوى أو القراءة .
 ج - عقب انتهاء قراءة أو تسميع البيت أو الجملة .
 د - أساليب أخرى .

...



ملحق رقم (٣) - استبيان التلاميذ لمعرفة السلوك التدريسي للمعلمين

معلومات عامة :

اسم المدرسة :

الإدارة التعليمية التابع لها :

المديرة التعليمية :

بياناتك الشخصية :

١ - ما اسمك ؟

٢ - ذكر أم أنثى ؟ ذكر () أنثى ()

٣ - ما تاريخ ميلادك ؟ السنة () الشهر اليوم

٤ - هل والدك على قيد الحياة ؟ نعم () لا ()

٥ - هل والدتك على قيد الحياة ؟ نعم () لا ()

٦ - ما وظائف والدك (تذكر حتى إذا كان أحدهما متوفى)

الوالد الوالدة

٧ - ما مستوى تعليم والدك ؟

الوالد الوالدة

١ - لم يذهب إلى المدرسة .

٢ - يقرأ ويكتب .

٣ - تعليم ابتدائي .

٤ - تعليم إعدادي .

٥ - تعليم ثانوي .

٦ - تعليم جامعي .

٧ - أعلى من الجامعي .

٨ - كم عدد إخوتك وأخواتك ؟

الأخوات

الإخوة

٩ - ما ترتيبك في العمر بين أخوتك وأخواتك ؟

عدد من أهم أكبر منك عدد من هم أصغر منك

١٠ - كم حجرة في مسكنكم ؟

١١ - كم فرداً يعيشون فيه ؟

١٢ - هل به نعم لا

كهرباء

مياه نقية

ثلاجة

راديو

تليفزيون

١٣ - هل لديكم سيارة ؟ نعم لا

بيانات مدرستك :

١٤ - هل تتناول إفطاراً قبل أن تذهب إلى المدرسة أو تأخذه معك ؟

١ - لا يحدث أبداً

٢ - مرة كل أسبوع على الأكثر

٣ - معظم أيام الأسبوع

٤ - يوماً

١٥ - كيف تذهب إلى المدرسة ؟

١ - أمشي ٢ - بالمواصلات العامة

٣ - بالسيارة الخاصة ٤ - أخرى

١٦ - كم من الوقت تستغرق لتصل إلى المدرسة ؟

١٧ - هل رستت في أى سنة وأعدتها ؟ ضع دائرة حول السنوات التى أعدتها

- | | |
|------------------------|------------------------|
| ١ - الأولى الابتدائية | ٢ - الثانية الابتدائية |
| ٣ - الثالثة الابتدائية | ٤ - الرابعة الابتدائية |
| ٥ - الخامسة الابتدائية | ٦ - السادسة الابتدائية |
| ٧ - الأولى الإعدادية | ٨ - الثانية الإعدادية |
| ٩ - الثالثة الإعدادية | |

عن بعض المواد الدراسية :

١٨ - ما مدى صعوبة المواد الآتية بالنسبة لك ؟

- ١ - سهلة جدا ٢ - سهلة نوعا ما ٣ - صعبة نوعا ما ٤ - صعبة جدا
- الرياضيات
العلوم
اللغة العربية
اللغة الإنجليزية

١٩ - هل تعتبر نفسك من التلاميذ الأقوياء أم الضعفاء أم المتوسطين ؟

- ١ - الضعفاء ٢ - الأقوياء ٣ - المتوسطين

٢٠ - هل يساعدك أحد فى المنزل فى دراستك ؟

- لا يساعدنى أحد مرات قليلة شهريا مرة أو مرتين أسبوعيا يوميا
- الرياضيات
العلوم
اللغة العربية
اللغة الإنجليزية

٢١ - من الذى يساعدك ؟

- الأب الأم الأخ أو الأخت صديق (آخر (آذكر من هو))
فى الرياضيات

فى العلوم
فى اللغة العربفة
فى اللغة الإنفلففة

ممارسات المدرسفن :

٢٢ - اقرأ العبارات الآلفة (بالجدول وأعط كل عبارة درفجات تعبر عما فحدث من

كل مدرس من مدرسى المواد المفبفة وهى :

الرفاضفات والعلوم واللغة العربفة واللغة الإنفلففة

فكون أعطاف الدرفجات على النحو الآلف :-

لا فحدث أهذا

مرة أو مرتفن فى السنة

مرة أو مرتفن فى الشهر

مرة فى الأسفوع

مرتفن أو ثلاث مرات أسفوعفا

فى كل الدروس



م	العبارة	الرياضيات العلوم	اللغة العربية	اللغة الإنجليزية
---	---------	------------------	---------------	------------------

- ١ المدرس يلقى محاضرة عن موضوع
الدرس
- ٢ المدرس يربط الدرس بالحياة خارج
المدرسة
- ٣ المدرس يربط الدرس بالدروس
السابقة
- ٤ المدرس يستخدم أمثلة لشرح
الدرس
- ٥ المدرس يوجه أسئلة شفوية حول
الدرس
- ٦ المدرس يجيب عن أسئلة التلاميذ
عن الدرس
- ٧ المدرس يسمح للتلاميذ بالمناقشة
وتوجيه الأسئلة إلى بعضهم البعض
- ٨ المدرس والتلاميذ يستخدمون
الكتاب المقرر في أثناء الدرس
- ٩ المدرس يستخدم وسائل إيضاح
مثل الملخصات والنماذج أثناء الدرس
- ١٠ المدرس يعرض فيلماً في أثناء
الدرس
- ١١ المدرس يجري تجارب أمام الفصل
- ١٢ المدرس يجعل التلاميذ يعدون
عروضاً ويقدمونها في الفصل

م	العبارة	الرياضيات العلوم	اللغة العربية	اللغة الإنجليزية
١٣	المدرس يعطى التلاميذ تمارين شفوية في أثناء الدرس			
١٤	المدرس يعطى التلاميذ واجبات منزلية			
١٥	المدرس يطلب من التلاميذ قراءة الدرس القادم قبل الحصة			
١٦	المدرس يعطى التلاميذ امتحانات قصيرة تحريرية عن الدرس			
١٧	المدرس يعطى التلاميذ امتحانات طويلة تحريرية عن عدة دروس			
١٨	المدرس يعطى التلاميذ المتفوقين أنشطة خاصة			
١٩	المدرس يقدم شرحا إضافيا للتلاميذ الضعفاء			
٢٠	المدرس يقترح أنشطة مرتبطة بالمادة يستطيع التلاميذ أداؤها بالمنزل			
٢١	المدرس يكافئ التلميذ الجيد الفصل بالثناء عليه أو التصفيق له أو كتابة اسمه في لوحة الشرف أو بمكافأة أخرى			
٢٢	المدرس يعاقب التلميذ الذى يخطئ في الإجابة			

٢٣ - إلى أى مدى تشعر بأنك تفهم شرح المدرس ؟

لا أفهمه أبداً أفهمه أحياناً أفهمه دائماً

في الرياضيات

في العلوم

في اللغة العربية

في اللغة الإنجليزية

٢٤ - كم تتكرر مكافأة المدرس لك على حسن أدائك في الفصل سواء بالثناء عليك

أو التصفيق لك أو وضع اسمك في لوحة الشرف أو بأى صورة أخرى ؟

١ - لا يحدث أبداً

٢ - حدث مرة أو مرتين هذا العام

٣ - يحدث مرة أو مرتين في الشهر

٤ - يحدث مرة كل أسبوع

٥ - يحدث مرتين أو ثلاثة في الأسبوع

٦ - يحدث في كل درس

في الرياضيات

في العلوم

في اللغة العربية

في اللغة الإنجليزية

٢٥ - هل يحاول المدرس أن يشرك كل التلاميذ في الدرس أو يظل بعض التلاميذ

غير مشاركون ؟

كثير منه لا يشاركون قلة فقط لا تشارك كل التلاميذ يشاركون

في الرياضيات

في العلوم

في اللغة العربية

في اللغة الإنجليزية

٢٦ - عندما يكلفكم المدرس واجباً منزلياً ، كم من الوقت تحتاج إليه لأداء ذلك الواجب ؟

في الرياضيات

في العلوم

في اللغة العربية

في اللغة الإنجليزية

مجموعات التقوية

٢٧ - هل أنت مشترك هذا العام في مجموعات التقوية ؟

لا ()

نعم ()

في الرياضيات

في العلوم

في اللغة العربية

في اللغة الإنجليزية

إذا كانت الإجابة بنعم لأي مادة فأجب عن الأسئلة من ٢٨ إلى ٣٣ وإذا كانت لا فانتقل إلى ٣٤ .

٢٨ - من الذى يقوم بالتدريس في مجموعات التقوية التى تحضرها ؟

مدرس المادة الحالى بالمدرسة (مدرس آخر بالمدرسة) شخص آخر

في الرياضيات

في العلوم

في اللغة العربية

في اللغة الإنجليزية

٢٩ - كم شهرا اشتركت في مجموعات التقوية هذا العام ؟ (أجب عن المادة التى

حضرتها فقط)

أقل من شهر حوالى شهر حوالى شهرين حوالى ٣ أشهر أكثر
من ٣ أشهر

في الرياضيات

في العلوم

في اللغة العربية

في اللغة الإنجليزية

٣٠ - كم ساعة في الأسبوع تأخذ درسا في مجموعات التقوية التى تحضرها ؟

ساعة واحدة حوالى ساعتين أكثر من ساعتين

في الرياضيات

في العلوم

في اللغة العربية

في اللغة الإنجليزية

٣١ - كم تدفع رسوما في الشهر لمجموعات التقوية التى تحضرها ؟

في الرياضيات

في العلوم

في اللغة العربية

في اللغة الإنجليزية

٣٣ - إلى أى حد استفدت من هذه الدروس الإضافية ؟

لم أستفد أستفدت قليلا أستفدت كثيرا

في الرياضيات

في العلوم

في اللغة العربية

في اللغة الإنجليزية

٣٣ - كم تلميذا من فصلك يحضرون هذا العام مجموعات التقوية ؟

في الرياضيات

في العلوم
في اللغة العربية
في اللغة الإنجليزية

الدروس الخصوصية

٣٤ - هل تأخذ دروسا خصوصية هذا العام ؟

في الرياضيات	() نعم	() لا
في العلوم	() نعم	() لا
في اللغة العربية	() نعم	() لا
في اللغة الإنجليزية	() نعم	() لا

إذا كانت الإجابة بـ (نعم) لأى من المواد فأجب عن الأسئلة من ٣٥ إلى ٤٠ وإذا كان (لا) فانتقل إلى ٤١ .

٣٥ - من الذى يعطيك الدروس الخصوصية ؟

مدرس المادة الحالى بالمدرسة	مدرس آخر بالمدرسة
مدرس من مدرسة أخرى	شخص آخر

في الرياضيات
في العلوم
في اللغة العربية
في اللغة الإنجليزية

٣٦ - كم شهرا أخذت دروسا خصوصية هذا العام ؟

لم آخذ أقل من شهر حوالى شهر حوالى شهرين
حوالى ٣ أشهر أكثر من ثلاثة أشهر

٣٧ - لماذا تحتاج إلى دروس خصوصية ؟

هذه رغبة ولى الأمر المدرس يوصى بذلك أنا أهد ذلك أخرى

٣٨ - كم ساعة تأخذ دروسا خصوصية فى الأسبوع ؟

في الرياضيات
في العلوم

في اللغة العربية

في اللغة الإنجليزية

٣٩ - كم تدفع رسوما للدروس الخصوصية ؟ وضح هل هذا في الساعة أو الأسبوع أو الشهر ؟

في الرياضيات

في العلوم

في اللغة العربية

في اللغة الإنجليزية

٤٠ - إلى أى حد استفدت من الدروس الخصوصية ؟

لم أستفد أستفدت قليلا أستفدت كثيرا

في الرياضيات

في العلوم

في اللغة العربية

في اللغة الإنجليزية

٤١ - هل سبق أن أخذت دروسا خصوصية في أى صف دراسي سابق ؟

(وضح في أى صف)

في الرياضيات

في العلوم

في اللغة العربية

في اللغة الإنجليزية

٤٢ - كم تلميذا من فصلك يأخذون درسا خصوصيا هذا العام ؟

في الرياضيات

في العلوم

في اللغة العربية

في اللغة الإنجليزية

قائمة المراجع

أولا - المراجع العربية :

- ١ - إبراهيم السامرائى : ضعف الطالب الجامعى فى العربية ، جامعة قطر ، ندوة مشكلات اللغة العربية فى المرحلة الجامعية ١٩٨٩ .
- ٢ - أحمد طاهر حسين وآخرين : الأدوار التغطية لكل من الرجل والمرأة فى الكتب المدرسية بدولة الإمارات العربية المتحدة ، مجلة شئون اجتماعية ، العدد الثالث والعشرون ١٩٨٩ .
- ٣ - أحمد طاهر حسين ، وحسن شحاتة : دليل المعلم لسلسلة كتب اللغة العربية للمستوى الجامعى ، جامعة الإمارات العربية المتحدة ، مركز التعليم الجامعى الأساسى ١٩٩٠ .
- ٤ - أحمد عبد اللطيف عبادة : معوقات التفكير الابتكارى فى مراحل التعليم العام ، الكتاب السنوى فى علم النفس ، القاهرة ، الجمعية المصرية للدراسات النفسية ، المجلد الخامس ١٩٨٦ .
- ٥ - أحمد فتحى سرور : استراتيجية تطوير التعليم فى مصر ، القاهرة ، الجهاز المركزى للكتب الجامعية والمدرسية والوسائل التعليمية ١٩٨٧ .
- ٦ - أحمد محمد عيسى : أنماط الجملة العربية الشائعة فى أحاديث الأطفال ، وعلاقتها بكتب القراءة ، رسالة ماجستير (غير منشورة) كلية التربية ، جامعة عين شمس ١٩٨٦ .
- ٧ - أحمد نصيف الجنائى : دور علم الدلالة فى التيسير اللغوى المعاصر ، جامعة قطر ، ندوة مشكلات اللغة العربية فى المرحلة الجامعية ١٩٨٩ .
- ٨ - أمة الرزاق على حمد الحورى : الاستعداد للقراءة : قياسه ، وتنميته لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائى بالجمهورية العربية اليمنية ، رسالة دكتوراه (غير منشورة) كلية التربية ، جامعة عين شمس ١٩٨٦ .
- ٩ - الكسندرو روشكا : الإبداع العام والخاص (ترجمة غسان أبو فخر)

الكويت ، عالم المعرفة ١٩٨٩ .

- ١٠ - إلهام مصطفى عبيد : اللعب كوسيلة تربية للطفل ، في مرحلة ما قبل التعليم المدرسى ، المؤتمر السنوى الأول للطفل المصرى ، تنشئته ورعايته ، القاهرة ، مركز دراسات الطفولة ، جامعة عين شمس ١٩٨٨ .
- ١١ - أندريه ميشيل : لا للتأديب في أدوار المرأة والرجل ، بيروت ، اليكسو ١٩٨٦ .
- ١٢ - برنامج الخليج العربى : إنجازاته تجاه الطفولة والأمومة في الوطن العربى ، الرياض ، إدارة شئون المرأة والطفل ١٩٨٨ .
- ١٣ - بريد روث : جان بياجيه ، وسيكولوجية نمو الأطفال ، (ترجمة فيولا البلبلاوى) ، القاهرة ، الانجلو المصرية ١٩٧٦ .
- ١٤ - توحيد عبد العزيز على : برنامج مقترح لتطوير مناهج ما قبل المدرسة الابتدائية في مدينة القاهرة ، رسالة دكتوراه (غير منشورة) ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ١٩٨٦ .
- ١٥ - جان مارتان سيسيه : المرأة هى المربية الأولى ، مستقبل التربية ، اليكسو ، العدد الثالث ١٩٧٥ .
- ١٦ - حامد الفقى وآخرين : ملخص واستنتاجات عن طفل ما قبل المرحلة الابتدائية ، الكويت ، جمعية المعلمين الكويتية ١٩٧٨ .
- ١٧ - حسن شحاتة : الرصيد اللغوى المنطوق لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ، ثقافة الطفل ، بحوث ودراسات ، العدد (٣) . المركز القومى لثقافة الطفل بالهرم ١٩٨٦ .
- ١٨ - حسن شحاتة : الطفل والقراءة ، ندوة الطفل والقراءة ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ١٩٨٨ .
- ١٩ - حسن شحاتة : شعر الأطفال بين الواقع والمأمول ، ندوة الشعر للأطفال ، القاهرة ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ١٩٨٨ .
- ٢٠ - حسن شحاتة : اتجاهات قراءة القصص لدى الأطفال ، وعلاقتها بالانقرائية ،

القاهرة ، المؤتمر السنوى الأول للطفل المصرى : تنشئته ورعايته ، مركز دراسات الطفولة ، جامعة عين شمس ١٩٨٨ .

٢١ - حسن شحاتة : ثقافة الذاكرة وثقافة الإبداع ، وعلاقتهما بكتب تعليم اللغة العربية بالتعليم الأساسى ، مؤتمر الإبداع والتعليم ، القاهرة ، المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية ١٩٨٩ .

٢٢ - حسن شحاتة : دراسة تحليلية لمحتوى الذاكرة والإبداع فى كتب اللغة العربية فى الحلقة الأولى من التعليم الأساسى ، جامعة قطر . مركز البحوث التربوية ١٩٨٩ .

٢٣ - حسن شحاتة : قراءات الأطفال ، القاهرة ، الدار المصرية اللبنانية ١٩٨٩ .

٢٤ - حسن شحاتة : أسس بناء مناهج المتفوقين ، القاهرة ، المؤتمر القومى الأول للمتفوقين ، وزارة التربية والتعليم ١٩٩٠ .

٢٥ - حسن شحاتة : النشاط المدرسى ، أسسه ، ومقوماته ، ومجالات تطبيقه ، القاهرة ، الدار المصرية اللبنانية ١٩٩٠ .

٢٦ - حسن شحاتة : تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق ، القاهرة ، الدار المصرية اللبنانية ١٩٩٢ .

٢٧ - حسن شحاتة ، وفيوليت فؤاد : الميول القرائية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ، دراسة ميدانية ، القاهرة ، المركز القومى لثقافة الطفل ١٩٨٦ .

٢٨ - حسن شحاتة ، وفيوليت فؤاد : دليل معايير اختيار كتب الأطفال وتطبيقاتها فى مكتبات الأطفال ، القاهرة ، الجمعية المصرية للمناهج ، وطرق التدريس ، المؤتمر العلمى الثالث ١٩٩١ .

٢٩ - حسن شحاتة ، وفيوليت فؤاد : الكفاءة اللغوية لدى طفل القرية ، مؤتمر علم النفس الثامن ١٩٩٢ .

٣٠ - حسين عبد العزيز الدرنى : أثر التعاون والتنافس على التفكير الابتكارى ، الكتاب السنوى فى علم النفس ، الأنجلو المصرية ١٩٨٦ .

٣١ - حسين على الشريف : الثقافة والطفل المبدع ، نحو مستقبل ثقافى أفضل

- للطفل العربى ، القاهرة ، المجلس العربى للطفولة والتنمية ١٩٨٨ .
- ٣٢ - سهام الفريح : إزالة الجنسية من الكتب المدرسية وأدب الأطفال ، ندوة إزالة آثار النماذج النمطية لدور الرجل والمرأة فى أدب الأطفال والكتب المدرسية ، العين ، دولة الامارات العربية المتحدة ٢٦ - ٢٩ مارس ١٩٨٩ .
- ٣٣ - سعد مرسى ، وكوثر كوجك : تربية الطفل قبل المدرسة ، القاهرة ، عالم الكتب ١٩٨٤ .
- ٣٤ - سعد مرسى أحمد وآخرين : خطة تربية الطفل العربى فى سنواته الأولى على ضوء استراتيجيات التربية العربية ، تونس ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ١٩٨٦ .
- ٣٥ - سلوى عطية سليمان : دراسة توليفية لبعض الدراسات حول إلغاء الأنماط الجنسية من الكتب المدرسية وأدب الأطفال ، ندوة إزالة النماذج النمطية لدور الرجل والمرأة فى أدب الأطفال والكتب المدرسية ، العين ٢٦-٢٩ مارس ١٩٨٩ .
- ٣٦ - سيد خير الله ، وإبراهيم الغمري : دور المنظمة فى تنمية القدرة على الابتكار لدى العاملين بها ، القاهرة ، المعهد القومى للإدارة العليا ١٩٧١ .
- ٣٧ - سيد صبحى : أطفالنا المبتكرون ، القاهرة ، المطبعة التجارية الحديثة ١٩٨٧ .
- ٣٨ - سيد محمود الطوب : تطور قدرات التفكير الابتكارى من الصف الثالث حتى الصف الخامس الابتدائى ، الكتاب السنوى فى علم النفس ، الأنجلو المصرية ١٩٨٦ .
- ٣٩ - صفوت فرج : الإبداع والمرض العقلى ، القاهرة ، دار المعارف ١٩٨٣ .
- ٤٠ - طلعت منصور : سيكولوجية الاتصال ، عالم الفكر ، المجلد الحادى عشر ، العدد الثانى ، سبتمبر ١٩٨٠ .
- ٤١ - طلعت منصور وآخرين : أسس علم النفس العام ، القاهرة ، الأنجلو المصرية ١٩٨١ .

- ٤٢ - طلعت منصور ، ومحمد عبد الغفار ، وفيرليت فؤاد : دور الأسرة في رعاية الطفل من الميلاد حتى السادسة ، أكاديمية البحث العلمي والتكنولوجيا ١٩٨٨ .
- ٤٣ - عادل عز الدين الأشول : موسوعة التربية الخاصة ، القاهرة ، الأنجلو المصرية ١٩٨٧ .
- ٤٤ - عبد الحليم محمود السيد : الأسرة وإبداع الأبناء ، القاهرة ، دار المعارف ١٩٨٠ .
- ٤٥ - عبد الرحمن عطية : ظاهرة الضعف في اللغة العربية في الجامعة : أسبابها ، ومقترحات علاجية لها ، جامعة قطر ، ندوة مشكلات اللغة العربية في المرحلة الجامعية ١٩٨٩ .
- ٤٦ - عبد السلام عبد الغفار : التفوق العقلي والابتكار ، القاهرة ، دار النهضة العربية ، ١٩٧٧ .
- ٤٧ - عبد السلام عبد الغفار : « مشكلات الطفولة ، نظرة عامة ، ندوة العمل مع الأطفال ، القاهرة ، مطبعة جامعة عين همس ١٩٧٨ .
- ٤٨ - عبد السلام عبد الغفار : رعاية المتفوقين والتعرف عليهم ، التربية الحديثة ، العدد الثالث ١٩٦٦ .
- ٤٩ - عبد الشافي أحمد : تقويم مهارة الخط العربي لدى تلاميذ الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي بقنا ، رسالة ماجستير ، « غير منشورة » كلية التربية جامعة أسيوط ١٩٨٤ .
- ٥٠ - عبد العزيز الشتاوي ومحمد عادل الأحمر : واقع التربية ما قبل المدرسية في الوطن العربي ، تونس ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ١٩٨٣ .
- ٥١ - عبد العزيز الشتاوي : « واقع رياض الأطفال في الوطن العربي ، رياض الأطفال الواقع والطموح ، تونس ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ١٩٨٦ .
- ٥٢ - عبد المطلب أمين القريظي : مفهوم الأصالة بين التجديد والتقليد في محتوى الإبداع الفني التشكيلي ، مجلة دراسات وبحوث ، مارس ١٩٨٤ .

- ٥٣ - عبد المنعم الحفنى : موسوعة علم النفس والتحليل النفسى ، القاهرة ، مكتبة مدبولي ، ١٩٧٥ .
- ٥٤ - عبد الهادى السيد عبده ، العمر وعلاقته بالقدرة اللفظية لدى الطلاب فى مراحل تعليمية مختلفة ، مجلة الآداب ، جامعة طنطا ، العدد الخامس ، ١٩٨٨ .
- ٥٥ - عدنان عبد الرحيم : « الروضة والبيئة الاجتماعية » ، رياض الأطفال فى الوطن العربى الواقع والطموح ، تونس ، المنظمة العربية للثقافة والعلوم ١٩٨٦ .
- ٥٦ - على ماهر خطاب ، أحمد عيد : « الطلاقة كعامل شائع فى بعض مقاييس التفكير الابتكارى » ، الكتاب السنوى فى علم النفس ، الأنجلو المصرية ، ١٩٨٦ .
- ٥٧ - عواطف إبراهيم محمد : تحديد الكفايات التى يلزم توافرها فى الإحصائيات التربويات لدور الحضارة ، واتجاهات نحو تربية الأطفال ، القاهرة ، رسالة ماجستير (غير منشورة) كلية البنات ، جامعة عين شمس ١٩٦٦ .
- ٥٨ - عيسى محمد جاسم ، وعبد الفتاح السكرى : تجربة دولة الكويت فى بنك الأسئلة ، الكويت ، وزارة التربية (بدون تاريخ) .
- ٥٩ - فؤاد أبو حطب : دليل المعلم فى تقويم الطالب ، القاهرة ، وزارة التربية والتعليم والمركز القومى للامتحانات والتقويم التربوى ١٩٩٢ .
- ٦٠ - فؤاد البهى السيد ، الأسس النفسية للنمو من الطفولة إلى الشيخوخة ، ط ٢ ، القاهرة ، دار الفكر العربى ، ١٩٧٥ .
- ٦١ - فاخر عاقل : الإبداع وتربيته ، بيروت ، دار العلم للملايين ، ١٩٨٣ .
- ٦٢ - فائى سوندرز : « التفرقة بين الجنسين ، ودور المدرسة فى تكوينها » ، مستقبل التربية ، اليونيسكو ، العدد الثالث ١٩٧٥ .
- ٦٣ - فوزيه على مصطفى : بناء منهاج لمرحلة ما قبل المدرسة من ٤ - ٦ القاهرة ، رسالة ماجستير (غير منشورة) كلية التربية جامعة عين شمس ١٩٧٦ .

- ٦٤ - فايزه على مصطفى : وضع منهاج لإعداد معلمات رياض الأطفال في لبنان ، رسالة دكتوراه (غير منشورة) كلية التربية ، جامعة عين شمس ١٩٧٨ .
- ٦٥ - فتحية سليمان : تربية الطفل بين الماضي والحاضر ، القاهرة ، دار الشروق ، ١٩٧٩ .
- ٦٦ - فكرى شحاته أحمد : « مشكلات تعليم طفل ما قبل المدرسة » ، المؤتمر السنوى الأول للطفل المصرى ، تنشئته ورعايته ، القاهرة ، مركز دراسات الطفولة ، جامعة عين شمس ١٩٨٨ .
- ٦٧ - فوزى إلياس غبrial : اتجاهات مشرفات الحضانه نحو مهنتهن ، القاهرة ، المركز القومى للبحوث التربوية ١٩٨٤ .
- ٦٨ - فوزية دياب : نمو الطفل وتنشئته بين الأسرة ودور الحضانه ، القاهرة ، النهضة المصرية ، ١٩٨١ .
- ٦٩ - فيولا البيلوى : « الأسس النفسية والاجتماعية لبناء مناهج رياض الأطفال في الوطن العربى » ، رياض الأطفال في الوطن العربى : الواقع والطموح ، تونس ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، ١٩٨٦ .
- ٧٠ - كافي جواد رمضان : تقويم قصص الأطفال في الكويت ، رسالة دكتوراه ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، ١٩٧٨ .
- ٧١ - كافي رمضان ، وفيولا البيلوى : ثقافة الطفل ، كلية التربية ، جامعة الكويت ، ١٩٨٤ .
- ٧٢ - كامل حسين الجنائى : أثر منهج رياض الأطفال في العراق على إتمام بعض المفاهيم العلمية عند الأطفال ، رسالة ماجستير ، (غير منشورة) كلية التربية جامعة عين شمس ، ١٩٧٩ .
- ٧٣ - كوثر السعيد الموجى : القياسات الجسمية والمهارات الحركية الأساسية لدى أطفال دور الحضانه (أطفال ما قبل المدرسة) ، المؤتمر السنوى الأول للطفل المصرى ، تنشئته ورعايته ، القاهرة ، مركز دراسات الطفولة ، جامعة عين شمس ، ١٩٨٨ .

- ٧٤ - المجلس العربى للطفولة والتنمية : خطة العمل المقترحة للمجلس العربى للطفولة والتنمية ، القاهرة ، رئاسة المجلس ١٩٨٧ .
- ٧٥ - المجلس العربى للطفولة والتنمية : النظام الأساسى للمجلس العربى للطفولة والتنمية ، القاهرة ، رئاسة المجلس ١٩٨٧ .
- ٧٦ - مجمع اللغة العربية : معجم علم النفس والتربية ، القاهرة ، الهيئة العامة لشئون المطابع الأممية ، ١٩٨٤ .
- ٧٧ - مجيد إبراهيم دمنة ، محمد منير مرسى ؛ الكتاب المدرسى ومدى ملاءمته لمعملى التعليم والتعلم فى المرحلة الابتدائية ، تونس ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، وحدة البحوث التربوية ١٩٨٢ .
- ٧٨ - محبات أبو عميرة : برنامج مقترح فى الرياضيات للتلاميذ المتفوقين للصف السابع من التعليم الأساسى ، المؤتمر السنوى الثانى للطفل المصرى : تنشئته ورعايته ، مركز دراسات الطفولة ، جامعة عين شمس ، ١٩٨٩ .
- ٧٩ - محمد أحمد الشريف وآخرون : استراتيجية تطوير التربية العربية ، بيروت ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ١٩٧٩ .
- ٨٠ - محمد جواد رضا : الطفولة العربية بين التباين الاجتماعى وقصور الرؤية التربوية ، تونس ، المؤتمر العربى حول الطفولة والتنمية ، ١٩٨٦ .
- ٨١ - محمد سعد الدين الموجى : السياسة العامة لرعاية وتربية المتفوقين فى الوطن العربى « حلقة تربية الموهوبين والمعوقين فى البلاد العربية » ، القاهرة ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ١٩٧٤ .
- ٨٢ - محمد عبد الرحيم عدس وآخرون : رياض الأطفال ، المملكة الأردنية الهاشمية ، عمان ، وزارة التربية والتعليم ١٩٨٠ .
- ٨٣ - محمد عبد الغفار حمزة : ضعف الطلاب الجامعيين فى اللغة العربية : أسبابه وعلاجه ، جامعة قطر ، ندوة مشكلات اللغة العربية فى المرحلة الجامعية ١٩٨٩ .
- ٨٤ - محمد نسيم رأفت : رعاية الطلبة المتفوقين ، حلقة تربية الموهوبين والمعوقين فى

- البلاد العربية ، القاهرة ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، ١٩٧٤ .
- ٨٥ - محمود أحمد السيد : تطوير مناهج القواعد النحوية في الوطن العربي ، تونس ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ١٩٨٦ .
- ٨٦ - محمود رشدي خاطر ، والطاهر مكّي ، وحسن شحاته ، تطوير مناهج تعليم القراءة بمراحل التعليم العام بالوطن العربي ، تونس ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ١٩٨٦ .
- ٨٧ - محمود عبد الرازق شفتق وآخرون : معلمة الرياض : إعدادها ومشكلاتها وقضاياها ، الكويت ، دار البحوث العلمية ١٩٧٩ .
- ٨٨ - محيى الدين أحمد حسن : القيم الخاصة لدى المبدعين ، القاهرة ، دار المعارف ، ١٩٨١ .
- ٨٩ - مراد وهبة : المعجم الفلسفي ، القاهرة ، دار الثقافة الجديدة ، ١٩٧٩ .
- ٩٠ - مراد وهبة : تقرير عن الإبداع والتعليم العام (استنسل) غير منشور ، وبدون تاريخ .
- ٩١ - مراد وهبة : نظام التعليم من ثقافة الذاكرة إلى ثقافة الإبداع ، مجلة المنار ، القاهرة ، السنة الخامسة ، العدد ٥٣ ، مايو ١٩٨٩ .
- ٩٢ - مرجيت ميد : المرأة مستقبل البشرية ، مستقبل التربية ، البونسكو ، العدد الثالث ١٩٧٥ .
- ٩٣ - المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم : الحولية العربية للتربية وعو الأهمية ، تونس ، إدارة التربية اليكسو ١٩٨٣ .
- ٩٤ - المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم : رياض الأطفال في الوطن العربي : الواقع والطموح ، تونس ، إدارة التربية ١٩٨٦ .
- ٩٥ - نادية محمد عبد السلام ، دراسة تجريبية للعوامل الداخلة في القدرة اللفظية باستخدام التحليل العائلي ، رسالة دكتوراه ، كلية البنات ، جامعة عين شمس ، ١٩٧٤ .
- ٩٦ - نادية يوسف كمال : ظاهرة الواجبات المنزلية في مرحلة رياض الأطفال ،

دراسة ميدانية : مؤتمر معلم ناض الأطفال الحاضر والمستقبل ، القاهرة ،
كلية التربية بالزمالك ١٩٨٧ .

٩٧ - نوال محمد عطية ، علم النفس اللغوى ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو ، ١٩٨٢ .

٩٨ - هناء محمد الفطاطرى : « مشكلات الأطفال النفسية الشائعة فى دور
الحضانة » مجلة علم النفس ، القاهرة ، العدد الرابع ، الهيئة المصرية العامة
للكتاب ، ١٩٨٧ .

٩٩ - هيفاء شرايكة : « نماذج النمطية لدور الرجل والمرأة فى أدب الأطفال الأردنى
وكتب القراءة المدرسية للصفوف الابتدائية » ، ندوة إزالة النماذج النمطية لدور
الرجل والمرأة فى أدب الأطفال والكتب المدرسية ، العين ٢٦-٢٩ مارس
١٩٨٩ .

١٠٠ - وزارة التربية والتعليم : مناهج اللغة العربية المطورة بمرحلة التعليم الأساسى ،
القاهرة ، مطبعة وزارة التربية والتعليم ، ١٩٨٨ .

١٠١ - وزارة التربية والتعليم : مجلة التربية والتعليم ، القاهرة ، السنة الأولى ، العدد
الأول ، نوفمبر ١٩٨٩ .

١٠٢ - يوسف مناصرة : تقويم مناهج تعليم القراءة والكتابة فى المرحلة الابتدائية
الدنيا فى الأردن ، رسالة دكتوراه « غير منشورة » كلية التربية جامعة عين
شمس ١٩٨٧ .

١٠٣ - يولنده أبو النصر ، وأيرين لورفنج ، وجميلة ميقاى : « تعيين مظاهر التمييز
القائم على الجنس ومحوه من الكتب المدرسية العربية ، بعض المقترحات
للعمل فى العالم العربى » ، ندوة إزالة آثار النماذج النمطية لدور الرجل والمرأة
فى أدب الأطفال والكتب المدرسية ، العين ٢٦-٢٩ مارس ١٩٨٩ .

ثانيا - المراجع الأجنبية :

- 104 - Bady J. Richard : Methodological Informal Operations Research :
What Does it Mean to be Formal, **Science Education**, Vol. 62, No. 2,
1978 .
- 105 - Bloom, Caston E. et al., « A Motival of Content Analysis of
Childrens' Primers », Basic Studies on Reading, Basic Book
Publishers, New York, 1970 .
- 106 - Bxoom, B. et. cil. : « Taxonomy of Educational Objectives .
Handbook I. Cognitive Domain, N.Y. : Mckay 1956 .
- 107 - Bullock Report, A Language for Life .
(London : Her Majesty's Stationary Office, 1975)
- 108 - Carrey, C. and Bendebba, M., Effects of age sex and Parents on
Childrens' Dyadic Speach, **Child Development**, 45, 1974.
- 109 - Demetras, M.J., et al., Feedback to First Language Learners : The
Role of Repetitions and Clarification Questions, **Journal of Child
Language**, 1986.
- 110 - Edwards, A.L., Techniques of Attitude Scale Construction, new
York, Apleton Century Crofts Inc., 1957.
- 111 - Geis, Robley : « A Preventive Program for Kinder-garten Children
Likely to Fail in First Grade Reading», **Educational Resources
Information Center (ERIC)**, New York, 1982.
- 112 - Gleason, J., The Development of Language, Columbus, OH,
Merrill, 1985.
- 113 - Good, Carter : **A Dictionary of Education**, New York :
Mc Graw Hill Book Co, INC., 1945 .

- 114 - Griffiths, Daniel : **The Most Significant Educational Research Today**, S. Ed., LXI No. 4, Paril, 1972 .
- 115 - Harrows, **Taxonomy of the Psychomotor Domain** in Payne, D. **The Assessment of Learning**. Mass : D.C. Heath and Company, 1974 .
- 116 - Hueftle., S.J. Raknow, S.J. & Welch, W.W. : **Images of Science : A Summary of Results from the 1981-82 National Assessment in Science** Minnesota Research and evaluation center, Minneapolis Minnesota , 1983 .
- 117 - International Children's Centre : **The Child from Birth to 6 Years Old Better Understanding for Better Child-rearing**, PARIS, UNESCO, 1976 .
- 118 - Johnson, D.L., **The Influences of Social Calss and Roce on Language Test Performance and Spontaneous Speech of Preschool Children**, Child Development, 45, 1974.
- 119 - Krathwohl, B. et , al. **Taxonomy of Educational Objectives. Handbook II Affective Domin** N.Y : David Mckay - INC. 1968 .
- 120 - Lickeig, M.J., **Introduction to Childrens' Literature**, OH., Merrill, 1975.
- 121 - Mager, R.: **Measuring Instructional Intent**, Belmont, Calif : Fearon Publishers INC 1973.
- 122 - Mcasham, H. : **The Goals Approach to Performance Objctives**. Philadelphia W. Saunders Company , 1974.
- 123 - Miller, G.A., **Language and Communications**, New York, Mc Grew Hill, 1951 .

- 124 - Nelb, Beverly : « An Investigation of the Effect of Preschool on Reading Readiness and Beginning Reading », *Diss.Abs. INT.*, Vol. 46, No. 3, 1985.
- 125 - Patricia Kerr : A Conceptualization of Learning, Teaching and Research Experience of women Scientists and Its Implications for Science Education, *Diss. Abs. Inter.*, Vol. 40. No. 12, June 1989, P. 3677A .
- 126 - Piaget, J., *The Child's Conception of Physical Consuality*, London, Routledge and Kegan Paul, 1930 .
- 127 - Piaget, J., *The Language and Thought of the Child*, Routledge and Kegan Paul, 1926 .
- 128 - Piaget, J., *Development and Learning in Piaget Rediscovered Ed.*, R.E. Riple and V.E., Rockcastle (Ithaco) , New York, Cornell University, 1964.
- 129 - Pinker, S., *Language Learnbility and Language Development*, Cambridge MA., Harvard University Press, 1984.
- 130 - Purves A, C. « General Education and the Search for a Common Culture » in Westbury and Purves (eds) *Cultural Literacy and the Idea of General Common Education* (Chicago the University of Chicago Press, NSSE Yearbook, Part II, 1988).
- 131 - Rowntree, Derek : *A Dictionary of Education* , London: Harper and Row, 1981.
- 132 - Saneya Saleh : « Women in Islam, Their Role in Religious and Traditional Culture ». *International Journal of Sociology of the Family*, Sept. 1972.

- 133 - Smith, R., Johnson, D.D., **Teaching Children to Read**, 2nd ed.,
Addison Wesley Publishing Company Inc., U.S.A., 1980.
- 134 - Stager, E., **Psychology of Personality**, 2nd ed., Mc Graw Hill Book
Co., N.Y. 1981 .
- 135 - Stevenson, R., **Models of Language Developpment**, Milton Keynes
Oven University Press, 1988.
- 136 - Tuckman, B. **Measuring Instructional Outcomes : Fundamentals of
Testing** . New York : Harcourt Brace Jovanovich INC 1975.
- 137 - Tylor, Katherin : **While Side Parents and Children Learn Together**,
New York, Teachers College Press, Columbia Univ., 1972.
- 138 - Vygotsky L.S., **Thought and Language**, John Wiley and Sons Inc.,
New York, 1962 .
- 139 - Vygotsky L. as quoted in Markoua A.
The Teaching and Maslery of Language
(London : Croom Helm, 1979).
- 140 - Walker, Christopher : **Teaching Prereading Skills**, London, Ward
Lock Educational, 1978.
- 141 - Westbury, I. and Purves, A.C. (eds) **Cultural Literacy and the Idea
of General Education** (Chicago : The University of Chicago Press,
NSSE Yearbook, Part II, 1988).
- 142 - Whaly, Sarah : « Design, Evaluation and Application of the School
Readiness Screening Tests for Use in the Kindergarten » , **Diss. Abs.
INT.** (A), Vol. 39, No. 8, 1977.
- 143 - Wood, Barbara S. **Development of Functional Communication
Competeneres : Grades 7-12** (Urbana, III.: ERIC Clearinghouse on
heading and Communication Skills, 1977) pp. 2-5.

فهرس الموضوعات

الموضوع	الصفحة
إهداء	٥
تقديم	٧
الفصل الأول : رياض الأطفال واقمها وسبل تطويرها	٩
واقع رياض الأطفال على المستوى القومى	١٤
سبل تطوير رياض الأطفال	٢١
الفصل الثانى : التهيئة اللغوية فى رياض الأطفال	٢٩
خطة البحث الحالى	٣٣
عينة البحث وأدواته	٣٦
نتائج الدراسة : تفسيرها ومناقشتها	٤١
تطوير برنامج التهيئة اللغوية	٤٨
الفصل الثالث : الكفاءة اللغوية ، وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى تلاميذ التعليم الأساسى	٥٥
عينة البحث وأدوات القياس	٦٧
عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها	٧٥
نتائج الكفاءة اللغوية	٧٥
النتائج الإرتباطية	٨٧
نتائج الفروق بين المتغيرات	٨٨
الفصل الرابع : واقع تعليم اللغة العربية فى التعليم الأساسى	٩٣
عينة البحث وأدواته	٩٦
نتائج الدراسة	١٠١
مرحلة تنفيذ الدرس	١٠٧
إجراءات دروس اللغة العربية	١١٣
مرحلة تقويم الدرس	١١٧
مرحلة المتابعة	١١٩
ملاح واقع تعليم اللغة العربية	١٢٧

الموضوع	الصفحة
توصيات الدراسة	١٣٣
قائمة الملاحق	١٣٥
الفصل الخامس : تنمية مهارات التدقيق الأدبي لدى تلاميذ الصف الخامس .	١٤١
إجراءات التجربة ومتطلباتها	١٤٧
عرض نتائج التجربة وتفسيرها ومناقشتها	١٥٧
توصيات البحث ومقترحاته	١٦٤
اختبار التدقيق الأدبي لتلاميذ الصف الخامس	١٦٦
الفصل السادس : ثقافة الذاكرة وثقافة الإبداع في كتب اللغة العربية	١٦٩
عينة الدراسة وأدواتها	١٧٧
قائمة الإبداع	١٧٩
قائمة الذاكرة	١٨٠
نتائج الدراسة - تفسيرها ومناقشتها	١٨٢
مناقشة النتائج وتفسيرها	١٨٤
توصيات ومقترحات	١٨٧
الفصل السابع : الأنماط الجنسية الشائعة في الكتب المدرسية	١٨٩
الفلسفة النظرية للدراسة	١٩١
الدراسات السابقة	١٩٦
منهج الدراسة	٢٠٢
تحليل محتويات الكتب المدرسية	٢٠٥
الدراسة الأولى تحليل كتب اللغة العربية بالحلقة الأولى من التعليم	
الأساسي	٢١٠
تعليق عام على النتائج	٢١٦
الدراسة الثانية تحليل محتوى كتب القراءة والنصوص الأدبية بالتعليم	
الإعدادي	٢١٨
تعليق عام على النتائج	٢٢٥
الاتجاهات الجنسية الشائعة في الكتب المدرسية المصرية	٢٢٦
تصور مقترح لإزالة الجنسية	٢٢٩

الصفحة	الموضوع
٢٣٥	الفصل الثامن : أسس بناء مناهج الفائقين
٢٤٢	قضايا البحث ومتطلباته
٢٦٠	منهجية علمية لبناء مناهج الفائقين
٢٧٣	الفصل التاسع : تقوم منهج اللغة العربية المقدم للفائقين في التعليم الثانوى ...
٢٨٠	أدوات الدراسة : إعدادها وضبطها
٢٨٨	نتائج الدراسة : تفسيرها ومناقشتها
٢٩٣	تعقيب عام على النتائج
٢٩٧	تصور مقترح لتعليم اللغة العربية للفائقين
٣٠١	الفصل العاشر : التدريبات اللغوية للمستوى الجامعى
٣٠٥	الإطار النظرى للبحث
٣١٢	أدوات البحث : إعدادها وضبطها
٣١٦	نتائج البحث : تفسيرها ومناقشتها
٣٢٠	التدريبات اللغوية بين صيغ غالبية وصيغ غائبة
٣٢٤	تحليل النتائج وتفسيرها
٣٢٥	نظرة مستقبلية للتدريبات اللغوية
٣٢٧	الفصل الحادى عشر : مستويات التصور اللغوى
٣٢٧	قضايا البحث
٣٣٧	نتائج البحث وتفسيرها
٣٤١	الفصل الثانى عشر : السلوك التدريسى لدى معلمى اللغة العربية
٣٤١	قضايا البحث
٣٤٢	عرض نتائج الدراسة
٣٥٨	توصيات البحث
٣٦١	قائمة ملاحق البحث
٣٩١	قائمة المراجع

رقم الإيداع

١٩٩٢/٨٩٦٥

I . S . B . N

977-270-042-5

تجهيزات لوفت

جهاد

٢٢ شارع سنان - الزيتون - القاهرة

200



المجلة العلمية لجامعة طرابلس
العلوم الإنسانية

١٩. عبد الحامد طه - المهيمن - ٩٩٩٩٩٩٩ - ٩٩٩٩٩٩٩

PRINTING — PUBLISHING — DISTRIBUTION

E: 0220763-3923125 FAX: 000000 CABLE DARSINADII